

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Žák s narušenou komunikační schopností
v přípravném ročníku**

Pupils with Communication Disorders in Preparatory Classes

Jana Malinová

Katedra speciální pedagogiky

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Žák s narušenou komunikační schopností v přípravném ročníku vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum 11. 4. 2014

.....
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Jiřině Klenkové Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat pracovnícím pedagogicko-psychologické poradny a učitelkám přípravných tříd za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

.....
podpis

ABSTRAKT:

Bakalářská práce „Žák s narušenou komunikační schopností v přípravném ročníku“ analyzuje problematiku přípravných tříd. Rozpracovává kompetence školní zralosti a školní připravenosti. Shrnuje vývoj řeči jako východisko k diagnostice narušené komunikační schopnosti. Dokládá přínos přípravných tříd pro rozvoj komunikačních dovedností dětí s odloženou školní docházkou v oblasti Praha 9. Prokazuje potřebu zařazovat děti s narušenou komunikační schopností do přípravných tříd. Dává možnost vyjádření názorů rodičů dětí navštěvujících přípravné třídy na chod těchto tříd. Informuje o existenci přípravných tříd rodiče předškolních dětí v oblasti Praha – východ a zároveň mapuje informovanost těchto rodičů o existenci přípravných tříd. Výzkumné šetření je smíšené. Zahrnuje kvantitativní metodu – dotazník (anketu) i kvalitativní metody: strukturované rozhovory a kazuistiky. Závěr práce obsahuje doporučení pro praxi: změnu školského zákona a zavedení testování školní připravenosti na začátku a na konci školního roku.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Narušená komunikační schopnost, přípravný ročník, školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky.

ABSTRACT:

The bachelor thesis “Pupils with Communication Disorders in Preparatory Classes” analyses the issues of preparatory classes. It develops the competences of school readiness and preparedness. The thesis summarizes the speech development as a basis for the diagnosis of communication disorders. It declares the positive effects of preparatory classes on the development of communication skills of children with postponed school entry in the region of Prague 9. The thesis proves the need to include children with communication disorders into preparatory classes. It offers the possibility to the parents of children attending preparatory classes to express their opinions on the functioning of these classes. It informs parents of preschool children in the region of Prague-East about the existence of preparatory classes and it monitors the level of parents’ awareness. A mixed-method research is applied in the study. It combines a quantitative method – a questionnaire - and qualitative methods - structured dialogues and case studies. In the conclusion of the thesis practical recommendations are offered: amendment of the Education Act and the implementation of school-readiness testing at the beginning and at the end of the school year.

KEYWORDS:

Communication disorders, preparatory class, school readiness, school preparedness, postponed school entry.

Obsah

Úvod	8
1 Přípravné třídy základní školy	10
1. 1 Obsah vzdělávání v přípravných třídách	12
1. 2 Školní zralost	13
1. 3 Školní připravenost	15
1. 4 Psychomotorický vývoj předškolního věku	17
2 Vývoj řeči a narušená komunikační schopnost (NKS).....	20
2. 1 Přípravné (předřečové období)	23
2. 2 Vlastní vývoj řeči	25
2. 3 Jazykové roviny	27
2. 4 Narušená komunikační schopnost.....	29
3 Empirická část	30
3. 1 Cíle výzkumného šetření, metodologie	30
3. 2 Výzkumný vzorek	31
3. 3 Vlastní šetření	31
3. 3. 1 Výsledky dotazníkového šetření	32
3. 3. 2 Kazuistiky	35
Kazuistika č. 1 chlapec 6 let, 9 měsíců	35
Kazuistika č. 2 chlapec 6 let, 10 měsíců	38

Kazuistika č. 3 chlapec 6 let, 10 měsíců	41
Kazuistika č. 4 dívka 6 let, 7 měsíců	44
Kazuistika č. 5 chlapec 6 let, 7 měsíců	48
3. 4 Závěry šetření, diskuze.....	51
3. 5. Doporučení pro praxi	52
Závěr.....	53
Seznam příloh	54
Příloha číslo 1	55
Příloha číslo 2	56
Příloha číslo 3	58
Příloha číslo 4	59
Příloha číslo 5	60
Použitá literatura	62
Elektronické zdroje	66

ÚVOD

Cílem bakalářské práce je vyzdvihnout významu přípravných tříd a vzdání holdu všem učitelkám, které se s plným nasazením věnují dětem s různými deficity v oblasti školní připravenosti.

Nástup do školy je pro dítě naprosto zásadním zlomem v jeho životě. Rodiče někdy podceňují důležitost rozhodnutí, kdy dítě zařadit do základní školy. Přitom jde o rozhodnutí, které má vliv na celý další život dítěte. Předčasným nástupem do školy a zážitkem neúspěchu může dítě ztratit důvěru v sebe sama na dlouhý čas. Kropáčková (2008) zmiňuje tzv. syndrom neúspěšného dítěte, kdy si dítě přestane věřit v důsledku nevhodného předčasného nástupu do školy. Naopak nerozumným odkladem připraveného dítěte může dojít ke ztrátě radosti z učení a poznávání nových věcí. Komenský říká, že dítě: „*zleniví a zplaní*“. V dnešní přetechizované době mají děti snadný přístup k informacím, ale chybí jim podněty, které jsou důležité pro jejich rozvoj. Neobviňuji dospělé kolem dítěte, oni se pouze přizpůsobili nové době, ale zdůrazňuji, že je škoda nevyužívat informací a potenciálu odborníků, kteří vědí, jak dětem dopomoci ke správnému rozvoji a vývoji.

V průběhu příprav na bakalářskou práci jsem se v literatuře opakovaně setkávala s určením přípravných ročníků jen pro skupinu žáků se sociálním znevýhodněním, potažmo pro skupinu dětí romského etnika. Svou prací upozorňuji na pozitivní diskriminaci školského zákona jedné skupiny dětí. To následně nutí odborníky v péči o děti schovávat pod označení sociální znevýhodnění i všechny ostatní deficity školní zralosti.

V rámci výzkumného šetření jsem oslovila mateřské školy v oblasti, kde se žádný přípravný ročník nevyskytuje. Jednalo se o mateřské školy státní i soukromé ve vybraném městě v oblasti Praha - východ. Na základě dotazníku pro rodiče předškolních dětí, jsem zmapovala informovanost rodičů předškolních dětí o možnosti intervence v přípravných třídách. Zároveň jsem takto informovala všechny respondenty o existenci přípravných tříd. Ověřila jsem hypotézu: „Čím bude věk dětí vyšší, tím budou rodiče informovanější.“ Zjistila jsem míru zájmu respondentů o zařazení dítěte do předškolní třídy.

V další části výzkumné práce jsem zpracovala kazuistiky pěti žáků zařazených do přípravné třídy. Vycházela jsem ze strukturovaných rozhovorů s rodiči a žáky, z pedagogického hodnocení vyučujícího, z materiálů pedagogicko-psychologické poradny, ze závěrů speciálně pedagogického centra, ze zprávy logopeda a foniatra. Vývoj v oblasti komunikačních dovedností a sluchového vnímání jsem názorně doložila a vyhodnotila. Porovnávala jsem testy provedené na začátku školního roku 2013/2014 a testy provedené v průběhu března 2014. Dále jsem si dovolila doporučit druhy možné intervence s ohledem na individuální charakteristiku narušené komunikační schopnosti každého dítěte. Rodičům dětí zařazených v přípravné třídě jsem umožnila vyjádřit názor na chod přípravných tříd.

Všechny výsledky svého výzkumu jsem pro přehlednost znázornila graficky.

V závěru uvádím doporučení pro praxi: změnu školského zákona a zavedení testování školní připravenosti žáků přípravných tříd na začátku a na konci školního roku.

1 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Přípravné třídy dle § 47 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) zřizuje obec, svazek obcí nebo kraj a to se souhlasem krajského úřadu. Přípravné třídy jsou určeny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Tyto děti mají být sociálně znevýhodněné a je u nich předpoklad, že zařazením do přípravné třídy se vyrovná jejich vývoj.

V praxi jsou většinou určeny pro děti s **odkladem školní docházky**. Dle § 37 školského zákona návrh na odklad mohou doporučit zástupci základní školy při zápisu do první třídy, nebo návrh na odklad školní docházky mohou vznést rodiče do 31. května kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. V každém případě o odkladu školní docházky **rozhoduje ředitel** základní školy na základě doporučení příslušného školského poradenského zařízení (jímž je dle § 3 zákona č. 72/2005 Sb. pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum), nebo na základě doporučení odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky je možno odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

K odkladu školní docházky by nemělo být přistupováno jen jako k administrativnímu kroku k odložení školních povinností, ale hlavně jako k času pro kompenzaci a stimulaci. „*Nelze jen pasivně čekat a mylně se domnívat, že roční odklad školní docházky vše vyřeší*“ (Kropáčková, 2008, s. 31).

V přípravné třídě je možno vzdělávat nejméně 7 a nejvíce 15 dětí. To je podstatný rozdíl proti naplněnosti tříd v mateřských školách. Dle vyhlášky č. 14/2005 Sb. lze umístit do třídy v mateřské škole až 24 dětí. Na naplněnosti tříd závisí možnost kvalitní intervence.

O zařazení žáka do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na **žádost** zákonného zástupce dítěte a na základě písemného **doporučení** školského poradenského zařízení (školský zákon). Doležalová (2012) dodává, že u některých dětí je zařazení do přípravných tříd nutností, neboť u zápisu u nich byly zjištěny tak velké nedostatky, že by běžná docházka do mateřské školy nevedla k úspěšnému nástupu do školy.

Přípravné třídy se nacházejí v budově nebo v komplexu budov základní školy. Děti se tak naučí **orientovat** v areálu školy a odbourává se tím stres z neznámého prostředí při nástupu do první třídy. I v případě, že by děti po ukončení přípravné třídy byly zapsány do jiné základní školy, zkušenost z tohoto prostředí je neocenitelná. Platí zde jiná pravidla pro děti i rodiče než v mateřské škole. Děti se stávají **samostatnější**, přestávají se spoléhat na neustálou pomoc dospělého a tím získávají i větší sebedůvěru. To si mnoho rodičů neuvědomuje při své snaze vše dětem ulehčit a ve všem jim pomoci. Je to jako kdyby jim říkali: „nevěřím Ti!“

Učebna je rozdělena na dvě části. V jedné najdeme vybavení klasické první třídy: tabuli, katedru, školní lavice se židlemi velikostně přizpůsobené jejich malým uživatelům. Zde se děti učí, pozvolna si zvykají na rytmus vyučování a dodržování pravidel. V druhé, zadní části místnosti je natažen koberec. Je to relaxační zóna určená pro cvičení, hry, povídání a odpočinek. Při přechodu na koberec se děti zouvají, tím se učí dodržovat hygienu a zároveň trénují sebeobsluhu. Rozdělená učebna je výhodou. Výukové bloky se mohou častěji střídat. Přesun dětí je rychlý a zároveň je zbavuje pohybové deprivace. Častou změnou činností se lépe procvičí různé schopnosti a znalosti. Zároveň nedochází k únavě a dochází k větší efektivitě intervence. Přitom děti mohou výuku a trénink většiny dovedností vnímat jako hru a zábavu.

Estetický vzhled učeben bývá barevnější, velmi často laděn do jednoho tématu. Učebna s názvem rybník je laděna do modré a zelené barvy. Na stěnách jsou namalovány rostliny a živočichové žijící v rybníce a jeho okolí. Na první pohled velmi pěkný dojem. Dětem se v takto vyzdobených třídách jistě líbí. Já si však dovoluji poukázat na některé nedostatky. Pokud je takto vyzdobena celá třída, není kam umístit výukové pomůcky, jako jsou mapy nebo přehledy probírané látky. Dokonce i místo na výstavu vytvořených prací dětmi se hledá složitě. Přitom děti vnímají vystavení jejich výtvořů jako velké ocenění. Posledním argumentem k přesunu výzdoby jen do zadní části je rozptylování dětí. Pro některé děti je náročné soustředit se na výuku a nádherně vyzdobené stěny odpoutávají jejich pozornost.

1.1 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍPRAVNÝCH TŘÍDÁCH

Obsah vzdělávání v přípravné třídě se řídí **Rámcovým vzdělávacím programem** pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu. Časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník.

*„Přípravné třídy jsou jednou z forem pedagogické a psychologické **intervence** ke zlepšení a nápravě školní nepřipravenosti. PT je vlastně určitou formou stimulačního programu, který probíhá systematicky po celý školní rok a je cíleně zaměřen na rozvoj všech potřebných oblastí, které děti potřebují k úspěšnému zařazení do běžného procesu vzdělávání. Program výuky v PT je **individuálně** zaměřen na konkrétní potíže daného dítěte“* (Doležalová, 2012, s. 10). Dále upozorňuje na výhody přípravných tříd oproti mateřským školám. Domnívá se, že v přípravných třídách je pro děti zajištěna **komplexnější a intenzivnější** péče zaměřená na rozvoj dítěte. Vzhledem k úkolu přípravné třídy připravit děti na vstup do první třídy základní školy a s ohledem na jejich individuální potřeby rozvoje stanovuje dva základní cíle přípravných tříd: přiměřenou fyzickou, psychickou a sociální samostatnost; základy k aktivnímu rozvoji a vzdělávání.

Učitelům přípravných tříd Doležalová (2012) doporučuje organizovanou společnou činnost v různých oblastech vzdělávání, neboť ji považuje za základní formu práce v přípravných třídách. Správně zvolené metody a formy práce ovlivňují výsledek snažení učitelů i žáků. Pro děti v tomto věku je nejpřirozenější formou výuky **hra** a všechny její podoby přizpůsobené k výchovně vzdělávacím účelům. Úspěšné bývají i metody **prožitkového**, kooperativního a situačního učení. Výhodné je i použití **projektového** vyučování nebo práce v integrovaných blocích nerozlišujících příslušnou vzdělávací oblast. Je vhodné zařazovat do výuky vycházky, návštěvy divadel, výstav a exkurzí, výlety a účast na akcích školy. Základní vyučovací jednotkou není klasická vyučovací hodina. Při **blokové výuce** se střídají bloky činnostní a odpočinkové, které se mohou aktuálně přizpůsobovat momentálnímu pracovnímu tempu žáků. Postupně se časový režim přizpůsobí časovému režimu v 1. ročníku. Vzdělávací obsah přípravných tříd vychází v RVP PV (rámcový vzdělávací program přípravného vzdělávání). Stanovení obsahu je zároveň vymezením učiva a činností praktických i intelektových.

1.2 ŠKOLNÍ ZRALOST

Jako školní zralost je možno označit dosažení vývoje v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální, kdy se dítě může bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nejlépe s radostí a dychtivostí. Téma školní zralosti je možno rozpracovat do čtyř oblastí (Bednářová, 2010).

Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav – posuzován je praktickým nebo odborným lékařem. Výška a váha není prvořadým ukazatelem zralosti, ale není dobré ji podceňovat. Dítě s drobnou konstitucí se může rychleji unavit a může se stát terčem posměchu a agresivity silnějších a fyzicky vyspělejších dětí. Další nevýhodou je častější nemocnost těchto dětí. Ta znesnadňuje i navazování nových vztahů. Intervenci v této oblasti je možno zaměřit na vývoj motoriky a řeči.

Poznávací (kognitivní) funkce – vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy. Toto je oblast, kde nejvíce pomáhá správně zaměřená intervence.

Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky) – je podmíněna vyzrálostí centrální nervové soustavy, úzce souvisí i se zralostí osobnosti a s tím, jak bylo dítě vychovááno. Je dobré, pokud dítě dokáže respektovat pravidla, je vedeno k samostatnosti, má dostatečný prostor pro spontánní hru, ale i přístup k úkolům přiměřeným jeho úrovni vývoje.

Osobnost (emocionálně-sociální zralost) – od dítěte se očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnutí emocí, sebeovládání, odolnost vůči nezdaru a neúspěchu. K sociální vyspělosti můžeme přiřadit adaptibilitu, schopnost odloučit se od rodiny, schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat, rozumět pravidlům společného soužití a respektovat je. Pro rozvoj sociálních dovedností je důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí pro setkávání s jinými dětmi.

Kropáčková (2008) zjednodušuje školní zralost na tři hlavní předpoklady: fyzická (tělesná) zralost; psychická zralost; sociální a emocionální zralost. Rozhodnutí o fyzické zralosti má ve své kompetenci pediater. Většinou během preventivní prohlídky v pěti letech.

Fyzický a psychický vývoj není paralelní. S vyšetřením psychického vývoje může pomoci psycholog z pedagogicko-psychologické poradny.

Velice zajímavý náhled na problematiku školní zralosti **dvojčat** má Kropáčková (2008). Je přesvědčena, že při rozdílné školní zralosti by mělo do školy nastoupit jen jedno z dvojčat. Dokonce doporučuje nedávat stejně školně zralá dvojčata do jedné třídy, ale umístit je do různých tříd. Zvláště u jednovaječných dvojčat. Zabrání se tím srovnávání a komplikacím s rozlišením totožnosti sourozenců.

Šikulová (2011, s. 88) se na téma školní zralosti zaměřuje z pohledu řeči: „*Důležitá je úroveň jazykového rozvoje, dítě musí nejen rozumět řeči učitele, ale být i samo schopné srozumitelně vyjadřovat svá přání, cit, poznatky.*“ Školsky zralé dítě, by mělo umět vyprávět svoje zážitky a okomentovat i svět kolem sebe. Úroveň verbální komunikace je důležitým faktorem pro adaptaci na školní prostředí. Špatná výslovnost nebo porucha řeči může dítěti zkomplikovat vztah s učitelem. Případná patlavost by měla být překonána před vstupem do školy.

Stejného názoru je Komenský (1992), podle něj by vyjadřování dítěte mělo být na takové úrovni, aby mnohému rozumělo a mnohé i umělo sdělit. Zdůrazňuje význam čisté a srozumitelné **výslovnosti**.

Křivánek a Wildová (1998) dávají do souvislosti motoriku, řeč a předpoklady pro výuku **čtení a psaní** žáků v 1. ročníku základní školy. Úspěšnost podmiňuje celkovou připraveností ke vstupu do školy. Připravenost v oblasti smyslových orgánů a oblast pohybovou zahrnuje celkový tělesný vývoj dítěte. Důležitý je i určitý stupeň ovládnutí jemné motoriky a odolnost při fyzické únavě. Dále Křivánek a Wildová (1998, s. 33) vyzdvihují potřebu rozvoje řeči žáků: „*Na úspěšném zvládnutí nácviku počátečního čtení se významně podílí úroveň jazykového vyjadřování dítěte.*“

K situaci školní zralosti v dnešní společnosti se vyjadřuje Kutálková (2010, s. 10) takto: „*Přibývají znalosti v zacházení s novými médii, mizí ale některé dříve běžné dovednosti – od zapínání knoflíků, přes kličku na tkaničce až po stolování, přímá zkušenost se světem je příliš brzo nahrazována informací zprostředkovanou. Trpí přímý sociální kontakt, a tím i rozvoj sociální inteligence, schopnost vnímat neverbální signály.*“

1.3 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Pojem školní připravenost začala používat **pedagogická** veřejnost. Označuje kompetence, které dítě nabývá a rozvíjí učním a sociální zkušeností především v mateřské škole nebo v přípravné třídě základní školy, aby bylo připraveno na vstup do první třídy (Bednářová, 2010). Šmelová (2012) používá termín základy klíčových kompetencí.

„Školní připravenost představuje úroveň potřebných funkcí a dovedností, které jsou podkladem úspěšného startu na počátku školní docházky“ (Kucharská, 2013, s. 138). Na školní úspěšnosti daného žáka se podílí žák, rodina i škola. Odborníci v oboru mohou intervenovat dvojím způsobem. Buď využijí některý stimulační program pro podporu v oslabených oblastech. V tomto případě nehrozí, že by mohli postupovat chybně, neboť mohou použít **metodické materiály** zpracované zkušenými kolegy. Nebo vypracují program přímo pro dané dítě. Tento přístup je **více efektivní**, ale není vhodný pro začátečníky v oboru.

*„Potřeba **individualizace** výukových postupů i učebních programů se stala zvláště významnou při současné snaze o **integraci** dětí s nejrůznějšími typy postižení do běžných škol, která je součástí obecnějšího úsilí o plnou integraci všech postižených lidí do běžné společnosti“* (Langmeier, 2006, s. 116).

Kábele (1988) upozorňuje na propojenost pohybu, dýchání a řeči a na blahodárný vliv rytmizace těchto činností.

Chlup (1948) poukazuje na důležitost péče nejen o tělesné zdraví a tělesný vývoj, o zdravý vývoj smyslové činnosti dítěte, jeho zraku, sluchu, hmatu, čichu, chuti, o řádný vývoj svalově hybného ústrojí, ale také položení základů rozumového, citového a volního života, neboť to vede zároveň k formování povahy a moudrosti dítěte.

Hlavní **oblasti** možné **intervence** dle Bednářové (2010) jsem pro přehlednost zpracovala do následující tabulky:

Hlavní oblasti možné intervence	Následky oslabení
GRAFOMOTORIKA, KRESBA	Obtížné osvojování tvarů písmen, neplynulost tahů při psaní, zvýšený tlak na podložku, kolísání velikosti a sklonu písma. Potíže při učení z vlastních zápisů.
ŘEČ	Problémy při čtení a psaní. Snížená verbální pohotovost a obratnost. Nedostatečné porozumění výkladu, zadání. Menší mluvní apetit. Problémy při získávání informací.
SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ SLUCHOVÁ PAMĚŤ	Nezájem o čtené pohádky, nezájem o vyprávění, potíže naslouchat instrukcím, pokynům, výkladu. Potíže v komunikaci – neschopnost vyslechnout druhého.
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ ZRAKOVÁ PAMĚŤ	Záměny písmen a číslic, pomalejší osvojování písmen, pomalejší čtení se zvýšenou chybovostí. Potíže při práci s mapou. Nemá zájem o puzzle, nemá zájem o stavebnice.
VNÍMÁNÍ PROSTORU	Obtížná orientace v prostoru, v textu, v mapách, v notových zápisech. Potíže při sportu, při tanci, při manipulaci s předměty. Potíže v sebeobsluze.
VNÍMÁNÍ ČASU	Potíže při čtení a psaní. Záměny pořadí písmen i číslic nebo jejich vynechání. Obtíže při určení příčiny a následku, při orientaci v čase, při budování učebních strategií.
ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY	Potíže s orientací v číselné řadě, se zápisem a čtením čísel, při řešení slovních úloh. Obtíže při základních operacích. Problematický přechod k abstraktnímu myšlení.
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	Dítě si nenajde kamarády. Nemůže se prosadit a uplatnit svoje potřeby. Pocity izolovanosti, méněcennosti, nepochopení, strachu. Psychosomatické obtíže.
PRÁCESCHOPNOST, POZORNOST	Dítě nedokáže tlumit spontánní impulzy k mluvení, hraní, k pohybu. Nedokáže se soustředit na výklad ani na vlastní činnost. Únava, ztráta motivace.
SEBEOBSLUHA, SAMOSTATNOST	Nesamostatnost, očekávání pomoci, které se dítěti nemusí dostat, následné pocity bezradnosti, beznaděje, strachu, úzkosti, méněcennosti.

1.4 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období se mnohdy nazývá **obdobím her**. Předškolní věk se vymezuje od 3 let věku do nástupu do školy. Pak už se jedná o školní věk, přesněji o mladší školní věk. **Nástup do školy je významným sociálním mezníkem**. Jde o oficiální vstup do společnosti, zastoupenou institucí školy. „*Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové životní fáze*“ (Vágnerová, 2005, s. 236). Myšlení se vyvíjí od názorného, intuitivního k logickému, realistickému. V předškolním věku má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. V mladším školním věku je dítě zaměřeno na poznání skutečného světa. „*Chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje, event. jak jej lze ovládat*“ (Vágnerová, 2005, s. 242). Dokáže se na svět dívat očima druhého a dokáže si představit reakci nebo názor, jaký by druhý člověk mohl mít. To je velký posun od egocentrického uvažování.

Vzájemná interakce myšlení a řeči je fascinující (Vygotskij, 2004). Rychlý pokrok v ovládání řeči v předškolním období umožňuje vývoj inteligence a dítě si tak rozšiřuje svůj obzor. K tomu dochází především v období tisícového „proč“ (Říčan, 2008). Dalším obdobím rychlého rozvoje řeči a myšlení je právě nástup do školy. Dítě zde dostává mnoho nových impulsů a tak trénuje mozek. Kolem šestého roku věku dochází k **dozrávání mozku** (Kern, 2006). Je to období velkého „úklidu“. Často používaná neuronová spojení se posilují a neaktivní synapse zanikají. Tak mozek dosáhne větší **efektivity** (Volemanová, 2013). Účinnost informačního přenosu se zvyšuje myelinizací nervových vláken, jde o obalení nervových vláken lipidovou dvojvrstvou (Vágnerová, 2005). U **chlapců** dochází k **pomalejšímu** dozrávání centrální nervové soustavy (Křivánek, Wildová, 1998). Pohlavní hormony ovlivňují organizaci a vývoj mozkových struktur ovlivňujících vnímání, poznávání, myšlení, city, paměť a učení (Ostatníková in Lechta, 2010).

Emoční, motivační a sociální zralost se zabývá Langmeier (2006). Emoční zralost dává do souvislosti s **mentální výkonností**. Dítě dokáže splnit i náročné úkoly, pokud mají pro dítě kladný citový náboj. Příklad o bonbónech se bude dítěti počítat lépe, než kdyby se jednalo o nekonkrétní věci nebo věci dítěti neznámé. Z uvedeného příkladu lze vyvodit, že s citovou zralostí úzce souvisí zralost úkolová. Dítě ve svém vývoji přechází od hry

k práci. Významem hry při intervenci u dětí s odloženou školní docházkou se podrobně zabývá Žáčková a Jucovičová (2007). Také práce v kolektivu má svá specifika. Dítě se musí umět prosadit a zároveň občas ustoupit ze svých nároků pro dobro celku. Takové jednání vyžaduje schopnost **sebeovládání**.

Normy vývoje hrubé a jemné motoriky je možné sledovat přibližně do věku 3 let. V předškolním období již dochází k velké **variabilitě**, takže standardizované testy se již nepoužívají. Motorika je sledována a hodnocena vždy při každém vyšetření, ale každý psycholog nebo lékař má svou hodnotící škálu. Motorika může zasahovat i do socializace dítěte: „*Pohybová zdatnost je po celou dobu dětství vstupní branou do dětského kolektivu*“ (Matějček 2011, s. 152). Častý pohyb vede k lepšímu ovládnutí pohybových schémat a k **posílení propojení** mezi mozkem a tělem. Dá se říct, že pohyb pomáhá dotvářet mozek (Volemanová, 2013). Kutálková (2010) upozorňuje na fakt, že nedostatek pohybu oslabuje hrubou i jemnou motoriku. Následkem mohou být zdravotní potíže i potíže v oblasti vývoje řeči. Volný samostatný pohyb dětí venku a tradiční dětské hry rozvíjí nenásilným způsobem obratnost a koordinaci. Kleplová (2006) se zaměřuje na sledování hrubé motoriky. Zdravé dítě v předškolním období umí utíkat, jeho běh má fázi odrazu, nezakopává, dokáže skákat na jedné noze, pochoduje se správným pohybem paží.

Sovák (1986) se podrobně zabýval **reflexologií** a činností celé nervové soustavy. Volemanová (2013) objasňuje důležitost inhibice **primárních reflexů**. Pouze posturální reflexy by měly být přítomny až do konce života. Intrauterinní a primární reflexy mají své opodstatnění při nitroděložním vývoji plodu a při porodu. Přechodné reflexy člověku pomáhají čelit gravitaci a vytváří pomyslný most k posturálním reflexům v době, kdy začínají ustupovat reflexy primární. Ideálně do konce jednoho roku života. Pokud reflexy přetrvávají do doby, kdy již neplní svou důležitou funkci, mohou být **příčinou problémů** s motorikou, grafomotorikou, psaním a čtením, s rovnováhou, s koordinací pohybů, se zvýšenou reaktivitou a senzitivitou. K odstranění potíží doporučuje **neuro-vývojovou terapii**. Používá ji u dětí od 4 let, jedná se o cvičení, které se provádí každý den asi 10 minut. Celková doba terapie se pohybuje kolem 12 měsíců. Vystřídat se může až 15 různých cviků. Aktivita přetrvávajících primárních reflexů se cvičením přirozeně potlačí a tím dochází k vymizení souvisejících potíží. Nepoužívají se žádné léky. „*Školák*

potřebuje umět sedět v klidu, soustředit se, správně držet tužku a mít dobře vyvinuté oční pohyby, důležité pro sledování psaného textu bez toho, aby přeskakoval slova nebo řádky“ (Volemanová, 2013, s. 151). Michel (1999) se také zaobírá primárními reflexy. Jejich vymizení dává do souvislosti s vyžíváním centrálního nervového systému. Stejně jako Volemanová (2013) upozorňuje na fakt jejich **navrácení při úrazu mozku**.

Kresba je významnou neverbální symbolickou funkcí, kterou dítě vyjadřuje svůj názor na svět. Prochází různými stádii. Z počátku dítě uspokojuje **grafomotorická činnost** sama o sobě, aniž by mu záleželo na výsledku. V dalším stádiu grafomotorickou činnost **dodatečně pojmenuje**. Nakonec přichází fáze zobrazování konkrétní skutečnosti. Zde je zajímavé zobrazení lidské postavy, které přechází od stadia **hlavonožce** až k výtvorům, kde nechybí detaily obličeje, správný počet prstů na ruku, zobrazení chodidel, uzavřený trup a plocha končetin zobrazena dvěma čarami místo jedné. Často se objevuje v kresbě postavy nepoměr dlouhých nohou a krátkého těla. To je způsobeno **perspektivou** malého dítěte, které se dívá vzhůru na vysokého dospělého (Vágnerová, 2005). Pokud se dítě kresbě vyhýbá, ukazuje to na **oslabenou jemnou motoriku**. V tomto případě Matějček (2011) doporučuje cviky na **obkreslování** předmětů nebo ruky.

O **lateralitě** hovoříme u párových orgánů. Funkční lateralita je upřednostňování jednoho z párových orgánů z důvodu jeho lepší výkonnosti (Peutelschmiedová, 2005). Pokud dítě nemá **vyhraněnou** lateralitu a střídá při různých činnostech levou a pravou ruku, je třeba se na tento problém zaměřit. Nejlepším způsobem je zařadit do denního režimu hry a cvičení na jemnou motoriku. Při nástupu do školy je nutno vědět, kterou rukou bude dítě psát (Bednářová, 2010). **Leváctví** není poruchou motoriky. Je to méně častá **varianta preference** jednoho z párových orgánů. Existují dva typy leváků. Jedni zdatní, šikovní, obratní bez nerovnoměrností ve vývoji mentálních funkcí. Tam bývá leváctví v rodinné anamnéze. Druzí jsou méně obratní, nešikovní s nerovnostmi a nápadnostmi v mentálních funkcích. Tam bývá anamnéza **LMD** (Matějček, 2011). Nejkomplikovanější možností je zkřížená lateralita. U těchto dětí dochází k problémům s učením. Dle kombinace laterality se při učením zaměřujeme na auditivní nebo vizuální signály nebo využijeme aktivní učení spojené s pohybem (Volemanová, 2013).

2 VÝVOJ ŘEČI A NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST (NKS)

Klenková (2006, str. 32) uvádí: „*Pro logopedickou praxi je nesmírně důležité znát vývoj řeči u zdravých dětí. Tyto znalosti jsou nezbytné při rozvíjení komunikačních schopností dětí, u nichž se vyskytují nějaké obtíže v komunikačních schopnostech.*“

Jako **komunikaci** označujeme veškeré interpersonální akce a reakce. Komunikace může být verbální i neverbální. Mnohdy svým postojem a výrazem tváře řekneme více než slovy. **Cílem komunikace** je výměna a sdílení informací, uspokojování svých potřeb, prosazování svých zájmů a pěstování mezilidských vztahů. Do verbální komunikace patří mluvená i psaná řeč. Jako neverbální komunikaci můžeme označit pohyb a držení těla, oční kontakt, gesta, mimiku, ale také kvalitu hlasu, melodii, artikulaci. V dnešní společnosti je kladen důraz na verbální komunikaci, ale pokud se složka verbální a neverbální dané informace diametrálně odlišuje, automaticky se přikloníme k pravdivosti složky neverbální (Klenková, 2006).

Schopnost komunikace je základem existence a organizace každého společenství. Díky komunikaci se člověk může orientovat nejen v okolním světě, ale také ve svém vnitřním světě (Klenková, 2012).

Prvotní řeč dítěte je sociální. Později se dělí na řeč egocentrickou a komunikativní. Egocentrická řeč je přechodem od řeči vnější k řeči vnitřní. Ta bývá označována verbální formou myšlení. K tomuto zkřížení vývoje řeči a vývoje myšlení dochází kolem 2 let věku dítěte. Výsledkem je, že u dítěte nastává období otázek „**Co je to?**“ a dochází k expanzi slovní zásoby (Vygotskij, 2004).

Sovák (1984) rozlišuje komunikaci ve vnitřním prostředí, ve vnějším prostředí přírodním a v prostředí společenském (komunikace mezilidská). Odkazuje na existenci elementárních forem komunikace u nejnižších organismů a u rostlin.

Slowík (2010) přistupuje ke komunikaci jako k **lidskému setkávání**.

Fylogeneze = historický vývoj rostlinného nebo živočišného druhu od jednoduššího ke složitějšímu. **Fylogenetický vývoj řeči** popisuje Jedlička (in Škodová, 2007). Prvním důležitým zlomem v historii lidoopů bylo **opuštění korun stromů** a začátek pohybu po zemi za účelem hledání potravy. Při pohybu po zemi docházelo k **postupnému napřimování** postavy, zmenšování obličejové části lebky a zdokonalování motoriky předních končetin při hledání potravy. Druhým důležitým obdobím byl začátek **používání nástrojů** jako pomůcek k hledání potravy a jako zbraně. Nutnost interpersonální komunikace nastala, když se pračlověk začal **sdužovat do tlup** a docházelo k první socializaci.

Vznik řeči a jazyka je dodnes fascinující záhadou. Proč byl právě akustický signál použit k prvotní komunikaci? Snad pro jeho prostupnost různými prostředími. Rychlost světla je vyšší, ale zvuk nezastaví ani mlha ani tma. Pokud **zvuk** vytváříme ústy, končetiny mohou bez přestání pracovat, bránit nás nebo nás přesunovat na jiné místo. Naopak při odpočinku nebo nemoci, která nám brání v pohybu, může tělesná schránka zůstat v klidu, a přesto se domluvíme. **Ontogenetický vývoj** = individuální vývoj rostliny nebo živočicha od doby vzniku do doby zániku. V rámci ontogeneze musí dítě zvládnout svůj řečový vývoj zhruba do šesti, sedmi let života (Peutelschmiedová, 2005).

Lechta (1990) porovnává **schopnost učení** se „cizímu“ jazyku u novorozence a u dospělého člověka. Dospělý člověk má k dispozici grafickou formu jazyka v podobě učebnic, znalost čtení a psaní, výhodu vyvinuté psychiky a myšlenkové procesy analýzy a syntézy. Přesto málo kdo předčí rychlost vývoje komunikačních schopností dítěte. Průměrný novorozenec v průměrném prostředí dokáže po čtyřech letech plynule konverzovat. Vágnerová (2007) na to odpovídá: „*Pro rozvoj některých kompetencí je jedinec nejlépe disponován v tzv. **citlivém období**.*“ Dá se říct, že v daném období je dítě **vnímavější** k podnětům podporovaných vývojem. Tuto okolnost nemůže nepředčít snaha dospělého. Také Kábele (1988, s. 8) označil dětský věk jako „*nejvhodnější období k učení a k rozvíjení pohybových, dorozumívacích i rozumových schopností*“ a nabádá k využití tohoto období k cílenému vzdělávání a výchově. Bytešníková (2012) dodává, že by dítě před nástupem školní docházky mělo vědět, že lidé komunikují **různými** jazyky a že je

možné se těmito jazykům naučit. Je vhodné pěstovat zájem dorozumět se s lidmi jiných národností.

Jedlička (in Škodová, 2007) stanovuje podmínky pro správný vývoj řeči: nepoškozená centrální nervová soustava; normální intelekt; normální sluch; vrozená míra nadání pro jazyk; adekvátní sociální prostředí (stimulace k řeči). Evidentně zapomněl na normální zrak. Jeho důležitost pro správný vývoj řeči zmiňuje např. Peutelschmiedová (2005).

Rytmizaci pohybu, řeči a dýchání propaguje Kábele (1988). Svými výzkumy prokazuje pozitivní vliv rytmizace na odstranění nebo **zmírnění spasticity** a nepotlačitelných mimovolných pohybů. Dokazuje zlepšení plynulosti a koordinace pohybových i mluvních projevů. Poukazuje na využívání mírného stimulujícího pohybu jako podmíněného reflexu k aktivaci mluvního projevu (např. pohyb ruky nebo vykročení v pochodu). Příkladá význam pravidelným **dechovým a rytmickým cvičením**. Dále upozorňuje na význam **polykacího reflexu** a jeho vlivu na vývoj řeči. Při nedostatečně vyvinutém polykacím reflexu, dochází ke slinění. V některých případech může být slinění tak výrazné, že znemožní jakýkoli společenský nebo mluvní projev.

Vzájemnou **provázanost řeči a motoriky** zdůrazňuje Lechta (2011, s. 19, 20): „*Rozvoj motoriky je mimořádně důležitý nejen pro řeč, ale i pro rozvoj poznávacích činností, sociálního chování atd.*“ Z technického hlediska se na mluvení můžeme dívat jako na koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu. Vzájemná vazba motoriky a řeči je tak úzká, že u dětí s poruchou motoriky se zpravidla vyskytuje i opožděný vývoj řeči a naopak u dětí s narušenou komunikační schopností si často můžeme všimnout snížené úrovně motorických dovedností. Již **sání a žvýkání** představují trénink motoriky mluvních orgánů. Z hlediska mluvení je důležitá **vertikalizace** postavy. Řečový aparát se dostává do polohy, která umožňuje obratnější a lehčí manipulaci. Dítě tak dokáže realizovat pohyby důležité nejen při **polykání** pevné stravy, ale i při **artikulaci**. Pojítkem mezi artikulací a řečí je **rytmus** (Lechta, 2011).

Komenský (1990, s. 77) vše shrnul takto: „*Čím víc dítě dělá, běhá, pracuje, tím lépe na to spí, tím lépe zažívá, tím lépe roste, tím lépe jadrnosti a čerstvosti těla i mysli nabývá.*“

2.1 PŘÍPRAVNÉ (PŘEDŘEČOVÉ OBDOBÍ)

Přípravné období řeči u intaktního dítěte vymezujeme zhruba **do 1 roku života**. Posloupnost vývojových stádií je přesně zmapována, ale délka je velmi **individuální**. Jde o období osvojování zručností, návyků a dozrávání funkcí, na základě kterých se později vybuduje řeč (Lechta, 1990).

Počátek tohoto období nemůžeme omezovat na dobu porodu, neboť již v období prenatalním dochází ke komunikaci mezi matkou a dítětem. Je ověřeno, že dítě je schopno již v prvních dnech života rozeznat hlas matky, ale hlas otce ne. Z toho se dá vyvodit, že na **hlas matky** dítě přivyklo dříve (Čáda, 1908).

Dialog je dominantním prvkem počáteční komunikace dítěte. Jedná se o hlasové, mimické a gestikulační reakce. Dítě nekomunikuje pro radost, ale kvůli praktickému **uspokojování základních potřeb** (Klenková, 2012). Dítě intenzivně reaguje na **obličej**, proto je vhodné při komunikaci s dítětem přiblížit svůj obličej k jeho. Ke komunikaci můžeme dítě podněcovat i svou nečinností. Následkem vyčkávací taktiky se dítě pokouší dosáhnout svého komunikačního cíle. Naše reakce na prvotní pokusy je dítěti odměnou a utvrdí jej ve správnosti jeho chování. Postupně dítě komunikuje zcela **spontánně** (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Je velmi důležité podporovat a rozvíjet **zvukové** projevy dítěte. Pokud by dítě vyrostlo bez možnosti komunikace a bez řečového vzoru, zůstalo by **němé** (Kerekrétiová, 1991).

První hlasová reakce – křik

Čáda (1908) se zabývá prvním výkřikem dítěte z hlediska filozofického a psychologického. Dochází k závěru, že **první výkřik** je reakcí dítěte na nové prostředí, výrazem nelibosti a prvním komunikačním záměrem. Porovnává řeč dospělého a dítěte z hlediska technického provedení. Dospělý jedinec používá při řeči svalstvo **dýchací, hlasové a artikulační**. Novorozenec používá pouze svalstvo dýchací. Křik realizuje při výdechu, stejně jako dospělý člověk hovoří **během dlouhých výdechů**. Sovák (1984) si všímá mlaskavých zvuků, kterými dítě doprovází reflexní pohyby při sání. První výdech doprovázený hlasem nazývá reflexem. Lechta (1990) tento názor zpřesňuje. Mluví o primitivním nepodmíněném hlasovém reflexu.

Broukání - kolem **6. týdne** se objevují prvotní hlasové projevy. Dítě vyjadřuje **nelibé pocity** tvrdým hlasovým začátkem a kolem **3 měsíců** se přidává vyjadřování **pocitů libých** měkkým hlasovým začátkem. Děje se tak následkem dozrávání nervových drah (Sovák, 1984, Kábele, 1988, Lechta, 1990). Objevují se slabé hrdelní zvuky. Některé lze po dítěti opakovat a dát mu tak pocit souznění, ale většinu napodobit nelze. Jsou to zvuky mručivé, chrčivé, sykové, vrčivé i mlaskavé. Tyto zvuky mohou být základem různých jazyků a v mateřštině dítěte se nemusí vyskytovat (Damborská, 1969).

Pudové žvatlání - v tomto období si dítě začíná **hrát s řečovými orgány**. Provozuje podobné pohyby jako při přijímání potravy a doprovází je hlasem. Zapojuje rty, jazyk, hltan, hrtan i hlasivky. Zatím nedochází ke sluchové kontrole. Zvuky jsou různorodé a nefixují se. Zatím ještě nelze mluvit o hláskách mateřského jazyka. Tyto zvuky jsou typické pro všechny děti včetně dětí se sluchovým postižením (Sovák, 1984, Kábele, 1988, Lechta 1990). Může se objevit vykřikování a výskání (Damborská, 1969).

Napodobující žvatlání - dochází k průlomům ve vývoji řeči. Mezi **6. a 8. měsícem** života dítěte počíná éra **nápodoby**. To je okamžik, kdy je možno poprvé ve výchovném procesu **diagnostikovat potíže se sluchem**. Dítě začíná tvořit hlásky mateřského jazyka a ostatní zvuky, které neslyší kolem sebe, z jeho repertoáru vymizí. Děti napodobují vše s jistou radostí. Opakují zvuky okolí, hlasy lidí i svoji vlastní produkci. Bohužel napodobují i nežádoucí zvuky (Sovák, 1984, Kábele, 1988, Lechta, 1990). Dochází k nápodobě sluchové i zrakové. Dítě tak zkvalitňuje artikulaci, začíná používat melodii, výšku, sílu a rytmus řeči (Klenková, 2006).

Rozumění řeči - okolo **10. měsíce** života začíná etapa rozumění řeči. Dítě zatím nerozumí obsahu slov, ale jeho porozumění se projevuje ve formě **motorické reakce**. Například ukazuje, jak je veliké, paci, paci nebo vařila myšička kašičku. V tomto období dítě dokáže poslechnout jednoduché příkazy nebo zákazy důležité pro jeho bezpečnost (Lechta, 1990). Řečové projevy dítěte jsou výrazem jeho pohody a kladného citového naladění. Dítě v nepohodě buď křičí, brečí nebo je apatické. Děti broukají a žvatlají, jsou-li radostně vzrušeny, nadšeny, citově motivovány. Stimulem jim bývá přítomnost a pozornost dospělé osoby. Bez toho jsou řečové projevy opožděny a postrádají intonaci i obsah. To se projevuje u dětí v ústavní výchově (Damborská, 1969).

2. 2 VLASTNÍ VÝVOJ ŘEČI

Kolem **prvního roku** života nebo déle děti začínají užívat jazyka dospělých. Počátek vlastní produkce slov je velmi individuální. Jsou zde zaznamenány daleko větší rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Jednou z příčin je již výše zmíněný pomalejší vývoj centrální nervové soustavy u chlapců. Druhou příčinou je kolize vývoje motoriky a vývoje řeči. V době, kdy se dítě začne stavět a chodit, dochází ke **zpomalení vývoje řeči**. Tělo dítěte spotřebuje veškerou energii na **vertikalizaci**. Řečová produkce je **odložena**. Pokud dítě začne dříve mluvit a teprve po té se začne stavět a chodit, vývoj řečové produkce je jen **pozastaven**. Důležitým prvkem pro úspěšnou aktivní produkci řeči, je opakovaná zkušenost a pasivní znalost řeči. Tady se projevuje přístup rodičů k dítěti. Rodiče, kteří se dítěti hodně věnují a komunikují s ním, tak mimovolně napomáhají rozvoji řeči dítěte. Pokud dospělí mluví v přítomnosti dítěte jasně a zřetelně, podporují tím správnou výslovnost. Ještě větší vliv na vývoj řeči dítěte má existence staršího sourozence. Jak říká Čáda (1908, s. 47): „*dítěti dítě učitelem nejvítanějším.*“

Dítě se nemá k řeči nutit násilím. Nemá to význam a může to být škodlivé. Mluvní reakce může nastat až ve chvíli, kdy vývoj centrální nervové soustavy dítěte projde dvěma vývojovými zlomy. První se nazývá **práh porozumění**. Jde o spojení mluvního zvuku a konkrétní věci. Tak vzniká pasivní slovník bez schopnosti použití. Následuje **práh proslovení**, kdy dítě zvuk vysloví a dále jej může používat. Začíná se rozšiřovat aktivní slovní zásoba (Sovák, 1984).

Prvním skutečně verbálním projevem dítěte jsou **jednoslovné věty**. Dle intonace rozlišujeme oznámení, otázku a žádost. Dítě nejčastěji vyjadřuje své city, přání a žádosti, proto se toto období nazývá **emocionálně-volní** (Lechta, 1990). První slova mohou být jednoslabičná i víceslabičná. Vždy jsou spjata s konkrétní osobou, hračkou, zvířetem nebo s konkrétním prostředím, či situací (Klenková, 2006). Dítě si osvojuje slova v tomto pořadí: označení rodičů; životní potřeby (jíst, pít); zvířata; hračky a oblíbená místa; části obličeje a části těla; slova nápadná nebo pro dítě zajímavá (Čáda, 1908).

Egocentrické stádium vývoje řeči nastává mezi **18 – 24 měsíci**, dítě napodobuje řeč dospělých, samo si opakuje slova, hraje si se slovy a objevuje tak mluvení jako hrou

činnost (Lechta, 1990). V době zakladatelů speciální pedagogiky se vedly živé diskuse o tom, zda je možné, že by si dítě mohlo vymyslet slova bez předchozí předlohy při naslouchání. Čáda (1908) se po dlouhé polemice přiklání k negativnímu stanovisku. Dítě začíná používat dvojslovné a víceslovné věty bez gramatiky. Nastává věk otázek „Co je to?“ a „Kdo je to?“ a s ním spojený nárůst slovní zásoby dítěte (Klenková, 2012).

Ve stadiu **asociačně-reprodukčním** dochází k **zobecňování** a používání jednoho výrazu pro věci stejné nebo podobné. Děti dokážou vystihnout konkrétní rys věci, kterým se různé věci podobají. Tímto přenosem se rozvíjí řeč i jazykový cit (Sovák, 1984).

Stadium **rozvoje komunikační řeči** - děti rády komunikují s dospělými nejen pro zábavu, ale postupně zjišťují, že je to snadný prostředek k uspokojování jejich potřeb. Zhruba po dovršení 2 a půl roku věku dochází u dítěte k **frustraci při nepochopení** komunikačního záměru dítěte okolím. Toto období se časově shoduje s obdobím vzdoru. Je to důležitý fakt pro diagnostiku, neboť děti apatické, s autistickými rysy nebo s narušeným vývojem řeči frustraci při nepochopené komunikaci nezažívají (Lechta, 1990).

Okolo **3 let** dítěte nastává stadium **logických pojmů**. Slova se pomocí **abstrakce** stávají všeobecnými pojmy. Dochází k náročným **myšlenkovým operacím**. Následkem toho může dojít k **fyziologickým potížím** ve vývoji řeči. Například dochází k opakování hlásek, slabik a slov, nebo se objevují pauzy v řeči. V tomto období může dojít k zadrhávání v řeči. Okolí by na tento jev nemělo reagovat napomínáním, opravováním ani výsměchem, jinak by mohlo dojít k těžké koktavosti (Lechta, 1990).

Kolem **4. roku** začíná stadium **intelektualizace řeči**, které trvá až do dospělosti. Dochází ke zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, zkvalitňuje se celkový řečový projev a neustále narůstá slovní zásoba. U šestiletého průměrného dítěte v průměrném prostředí se nachází komunikační schopnosti na takové úrovni, aby bylo schopno verbálně komunikovat v mateřském jazyce. **Zvukovou** stránku jazyka si dítě osvojuje spontánně, ale **grafickou** formu si musí osvojit pomocí speciálního nácviku – učením čtení a psaní v základní škole (Lechta, 1990).

2.3 JAZYKOVÉ ROVINY

Na řeč lze nahlížet ze čtyř různých úhlů pohledu. Nazýváme je jazykové roviny. V ontologii řeči na sebe nenavazují, ale prolínají se.

Morfologicko-syntaktická rovina – odráží celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Jedná se o osvojování **gramatiky** nápodobou a přenosem. Úroveň této roviny se dá využít při **diagnostice intelektu**. Zkoumání je možné až od 1. roku věku, kdy dítě začíná s produkcí vlastní řeči. První slova bývají podstatná jména. Dítě nesklonuje. Jako další používá slovesa v infinitivu. Velice oblíbená jsou zvukomalebná citoslovce. Mezi 2. a 3. rokem začíná dítě používat přídavná jména, osobní zájmena. Nejpozději zařazuje číslovky, spojky a předložky. Ve 4 letech dítě používá všechny slovní druhy a mluví gramaticky správně. Pokud dítě nemluví gramaticky správně před 4. rokem, nazýváme tento jev **fyziologickým dysgramatizmem** (Lechta, 1990, Klenková, 2006). Gramatickým vývojem dětské řeči se podrobně zabývá Pačesová (1979) a své teze opírá o dlouhodobý rozsáhlý výzkum.

Lexikálně-sémantická rovina – poukazuje na slovní zásobu **pasivní** od 10. měsíce a **aktivní** slovní zásobu od 1. roku. **Hypergeneralizací** se nazývá obecné používání prvních slov (vše chlupaté je „haf – haf“). **Hyperdiferenciace** nastává s nárůstem slovní zásoby a konkrétním označením („haf – haf“ je jen náš pes). Okolo 1 a půl roku nastává **první věk otázek** „Co je to?“, „Kdo je to?“. V tuto dobu si dítě velmi rozšiřuje aktivní slovní zásobu. Nutno říct, že děti svým aktivním přístupem neúnavně zkoušejí míru trpělivosti svého okolí. Jen co si rodiče vydechnou, nastává **druhý věk otázek** „Proč?“, „Jak?“, „Kde?“ okolo 3 a půl roku. Dochází k dalšímu nárůstu slovní zásoby a zároveň se v tuto dobu stimuluje myšlení. Výzkumy zaměřené na počet slov používaných dětmi v určitém věku se rozcházejí ve svých výsledcích. Obecně je možno říct, že k **největšímu nárůstu** dochází kolem **3 roků** věku. Vytvořením průměru je možno u dítěte v 1 roce očekávat 5 -7 slov, ve 2 letech asi 200 slov, ve 3 letech asi 1000 slov, ve 4 letech asi 1500 slov, před nástupem do školy v 6 letech okolo 2500 – 3000 slov (Lechta, 1990, Damborská, 1969, Klenková, 2006).

Foneticko-fonologická rovina – se zabývá **zvukovou** stránkou řeči. Fonetika nám ukazuje **jak**, a **kde** se tvoří hlas. Fonologie upozorňuje na důležitost přesné **diferenciace** a její vliv na funkci a význam slov (například lyže – líže). Základní poznatky z **fonetiky** shrnuje Sovák (1984). Řídícím orgánem řeči je mozek a výkonným orgánem řeči jsou mluvidla. Při řeči používáme orgány **respirační** (dechové), **fonační** (hlasotvorné) a **artikulační** (hláskotvorné). Při mluvení se využívá výdechový proud vzduchu. Během mluvení a zpěvu se výdech zpomaluje a nádech zrychluje. **Hlasotvorné** ústrojí je uloženo v hrtanu na rozhraní horních a dolních cest dýchacích. Nazývají se hlasivky. Důležitá je jejich poloha a napětí nebo uvolnění. Hlas vzniká rozkmitáním vydechovaného vzduchu v rezonančních dutinách. Barva hlasu je velice individuální, proto podle hlasu je možno poznat konkrétního člověka. Mezi **artikulační** ústrojí patří dutina ústní, nosní a hltanová. Na tvoření hlásek se podílí také horní čelist, tvrdé patro, měkké patro, zuby, rty, tváře, jazyk a dolní čelist, kterou ovládají žvýkácí svaly. Artikulace samohlásek se rozlišuje polohou jazyka a změnou objemu dutiny ústní. Souhlásky jsou tvořeny překonáváním překážky v mluvidlech (Sovák, 1984). První, čemu dítě z řeči dospělých rozumí je **melodie**. Samo ji užívá k podtržení významu a mnohdy melodií nahrazuje nedostatky v artikulaci (Ohnesorg, 1948). V dětské řeči se nejprve fixují **samohlásky** (vokály) *a, u, o, e, i, y*. **Souhlásky** (konsonanty) se fixují v tomto pořadí: závěrové (*p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g*), úžinové jednoduché (*f, v, j, h, ch, s, z, š, ž,*), polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem utváření (*c, č, dz, dž, l, r, ř*). Na tom se shodují Lechta (1990), Klenková (2006), Pačesová (1979), Ohnesorg (1948). Je zajímavé, že dítě v období pudového žvatlání dokáže nevědomě vyprodukovat často i nejkomplikovanější zvuky, které se později učí v mateřském jazyce jako skutečné hlásky a jeho výslovnost zůstává dlouho nesprávná Lechta (1990).

Pragmatická rovina – aplikace komunikačních schopností v **sociální** sféře (Lechta, 1990). Dítě si osvojuje komunikační vzorce, které dále uplatňuje v různých životních **situacích** a v různých sociálních **rolích**. Míra přiměřené reakce odpovídá sociální zkušenosti dítěte. Dříve než dítě pochopí obsah slov, dokáže intuitivně vnímat celkovou situaci. Po 3. roce dítě komunikaci s dospělými cíleně vyhledává a snaží se o krátký rozhovor (Klenková, 2006). Dítě by mělo ovládat pragmatickou rovinu řeči **před zahájením školní docházky** (Bytešníková, 2012).

2. 4 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Definovat narušenou komunikační schopnost je složité, stejně jako vymezení normality a rozlišení těchto dvou skutečností. Při zhodnocení je nutno brát ohled na jazykové prostředí klienta, jeho vzdělání a skutečnost, zda je mluvním profesionálem (Klenková, 2006).

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru“ (Lechta, 2003, s. 17). Toto je nejucelenější definice narušené komunikační schopnosti. V Lechtově pozdějších dílech lze nalézt její rozšířené variace. Dle mého názoru tato je nejvýstižnější. Je pomyslným základním kamenem pro odbornou veřejnost, zabývající se narušenou komunikační schopností. Je velmi důležité určit základní vymezení zkoumaného jevu. Jako narušenou komunikační schopnost **nikdy** neoznačujeme **fyziologické jevy**, jako jsou fyziologická neplynulost, fyziologická dyslalie, fyziologický dysgramatizmus. Je vhodné nechat rozhodnout odborníka, zda se jedná o fyziologický jev nebo o NKS (Klenková, 2006).

Narušená komunikační schopnost má mnoho podob členění. Z etiologického hlediska doby vzniku: **prenatální**, **perinatální**, **postnatální**; vrozená a získaná; trvalá **VADA** nebo přechodná **PORUCHA**. Příčina je orgánová nebo funkční. Klient si svou nedostatečnost může, ale nemusí uvědomovat (breptavost, lehký sigmatismus). Narušena může být složka **receptivní** (porozumění řeči) nebo složka **expresivní** (produkce řeči). Dle stupně narušení rozlišujeme **totální** (úplné) nebo **parciální** (částečné) narušení komunikační schopnosti. Z pohledu celkového zdravotního stavu můžeme NKS označit jako **dominantní jev** nebo může být jen příznakem jiné diagnózy. V tom případě se jedná o **symptomatické poruchy** řeči. V logopedické praxi se používá symptomatická klasifikace NKS dle Lechty: vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie); získaná orgánová nemluvnost (afázie); získaná psychogenní nemluvnost (mutismus); narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie); narušení flance (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties); narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie); narušení grafické stránky řeči; symptomatické poruchy řeči; poruchy hlasu; kombinované vady a poruchy řeči (Lechta, 2003, Klenková, 2006).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, METODOLOGIE

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit **výši informovanosti** rodičů dětí v předškolním věku **o existenci přípravných tříd**. Případně upozornit na existenci přípravných tříd rodiče, kteří zatím neslyšeli o existenci přípravných tříd. A to **v oblasti, kde se přípravné třídy nevyskytují**. Použila jsem kvantitativní metodu anketu. Tiskopis jsem nazvala dotazník pro rodiče, přestože se jedná jen o anketu. S ohledem na vytíženost dnešních rodičů jsem se snažila minimalizovat počet otázek, které jsem uspořádala na formátu A5. Předpokládala jsem, že větší formát obsahující větší počet otázek by rodiče odradil od vyplnění. Tiskopis přikládám jako přílohu číslo 1. **Dílčím cílem** je ověřit hypotézu: „Čím více se blíží věk dítěte k nástupu školní docházky, tím jsou rodiče dítěte informovanější o existenci přípravných tříd.“ Dalším **dílčím cílem** je zjistit míru zájmu respondentů zařadit děti do přípravných tříd.

Dalším cílem je **zdokumentovat přínos přípravných tříd** v přípravě dětí s narušenou komunikační schopností na nároky školní docházky a **prokázat potřebu** zařazovat do přípravných tříd děti s narušenou komunikační schopností. Použila jsem kvalitativní metody kazuistiku a strukturovaný rozhovor. Zpracovala jsem kazuistiky čtyř chlapců a jedné dívky na základě strukturovaného rozhovoru s rodiči dětí (příloha číslo 2), strukturovaného rozhovoru přímo s dětmi (příloha číslo 3) a pedagogického zhodnocení učitelky s navrženou strukturou (příloha číslo 4). U některých dětí mi rodiče poskytli speciálně pedagogickou diagnostiku pracovníka pedagogicko-psychologické poradny nebo pracovníka speciálně pedagogického centra a závěry logopedického vyšetření. Za pomoci paní učitelky vyučující v přípravném ročníku jsem se pokusila vyhodnotit u daných dětí složky komunikačních dovedností a sluchového vnímání na počátku školního roku 2013/2014 a porovnat je s výsledky během měsíce března 2014. Využila jsem část metodického materiálu dle Bednářové (2011), který přikládám jako přílohu číslo 5. **Dílčím cílem** je **zjistit názory rodičů** dětí umístěných v přípravných třídách na vliv (přínos) přípravných tříd na vývoj těchto dětí i názory na každodenní chod přípravných tříd.

3. 2 VÝZKUMNÝ VZOREK

K dosažení dominantního cíle práce, a to zjištění **informovanosti** o existenci přípravných tříd a zároveň **zjištění výše informovanosti** o existenci přípravných tříd rodičů předškolních dětí v oblasti, kde se přípravné třídy nevyskytují, jsem zvolila větší město se třemi základními školami v oblasti Praha – východ. Oslovila jsem všechny státní i soukromé mateřské školy na území města. Celkem se jednalo o 10 zařízení, kam pravidelně dochází děti předškolního věku. V hrubém součtu se jedná o 600 dětí. Respondenty jsou rodiče těchto dětí.

K dosažení dílčího cíle, **zdokumentování přínosu přípravných tříd** v přípravě dětí s narušenou komunikační schopností na nároky školní docházky, jsem si vybrala Prahu 9. Je to oblast, kde je zřízeno mnoho přípravných tříd při základních školách. Některé přípravné třídy jsem navštívila na začátku školního roku 2013/2014. Za pomoci vyučující učitelky jsem oslovila rodiče pěti dětí. Na základě jejich svolení jsem zpracovala kazuistiku. Strukturované rozhovory jsem vedla s rodiči i s jejich dětmi.

3. 3 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

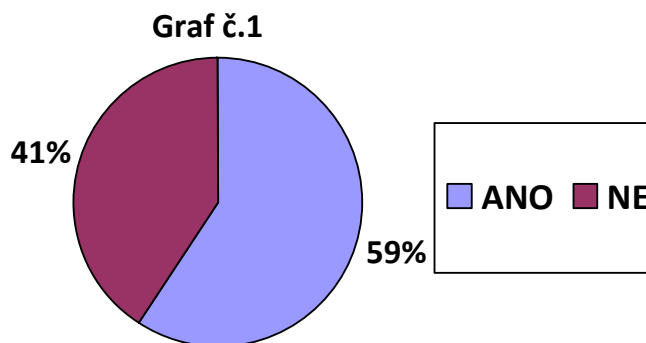
S ohledem na hlavní cíl jsem e-mailem oslovila všechny mateřské školy. V dopise jsem ředitele a ředitelky mateřských škol informovala o mém záměru a připojila jsem tiskopis dotazníku k nahlédnutí. Následně jsem s nimi uskutečnila telefonický rozhovor. Na základě těchto rozhovorů jsem se ve většině případů dozvěděla, že nemají zájem zúčastnit se výzkumu. Odvolávali se na velké pracovní vytížení a na množství jiných dotazníků a projektů, kterých se již zúčastnili. V několika případech jsem se setkala s dotčenou reakcí a argumentací, že „jejich“ děti do přípravných tříd nepatří a že do této školky nemohou „takové“ děti chodit s ohledem na výši školného. Nemám jim to za zlé. Evidentně nemají zkušenost s přípravnými třídami. **Školský zákon předurčuje přípravné třídy pro žáky se sociálním znevýhodněním.** Z toho si lidé mohou odvodit, že to jsou třídy určené pro děti **romského etnika**. V rámci rozhovorů s odborníky na předškolní intervenci jsem se dozvěděla, že je běžnou praxí v rámci celé republiky kromě Prahy, že jsou předškolní třídy zaplňovány převážně a někde i na 100 % dětmi romského etnika. Mylně jsem se domnívala, že přípravné třídy jsou určeny pro **všechny** děti se speciálními

vzdělávacími potřebami, mezi něž patří nejen děti se sociálním znevýhodněním, ale i děti se zdravotním postižením nebo děti se zdravotním znevýhodněním. To by odpovídalo snaze společnosti o **integraci** dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V důsledku předurčení přípravných tříd jen pro sociálně slabé žáky dochází u některých rodičů k obavám o mravní vývoj jejich dětí. Teprve po ujištění učitelek mateřských škol a pracovníků pedagogicko-psychologické poradny tito rodiče souhlasí s umístěním svých dětí do přípravné třídy.

V průběhu sběru materiálů k **doložení významu přípravných tříd** mě mile překvapil zájem maminek spolupracovat při vytváření kazuistik dětí zařazených do přípravných tříd. Je vidět, že tyto ženy jsou zvyklé věnovat se svým dětem na plno. Nikdy je neunaví hledání nových možností, které jejich dětem pomohou v rozvoji a vývoji. Myslím, že by přivítaly možnost vyhodnocení výsledků intervence v přípravné třídě.

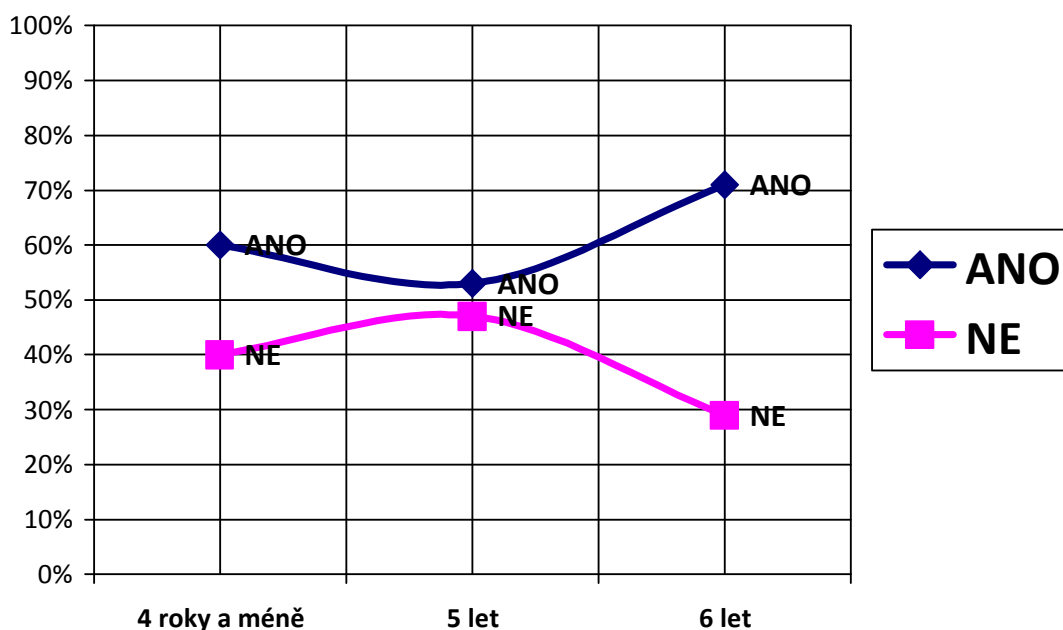
3. 3. 1 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření probíhalo v průběhu měsíce říjen a listopad 2013. Dotazníky jsem doručila do tří státních a dvou soukromých mateřských škol. Celkem se jednalo o 320 dotazníků. Zpět vyplněno jsem získala **132** dotazníků. Dotazníky jsem vyhodnocovala bez cizí pomoci a výsledky prezentuji v grafech. Tato forma prezentace je dle mého názoru přehlednější a názornější než vyhodnocení výsledků v textu. Na otázku zda vědí o existenci přípravných tříd, v 78 případech rodiče odpověděli ANO a v 54 případech rodiče odpověděli NE. To znamená, že **59 % respondentů ví o existenci přípravných tříd**, přesto, že jejich předškolní děti chodí do mateřské školy v oblasti, kde nejsou zřízeny žádné přípravné ročníky.

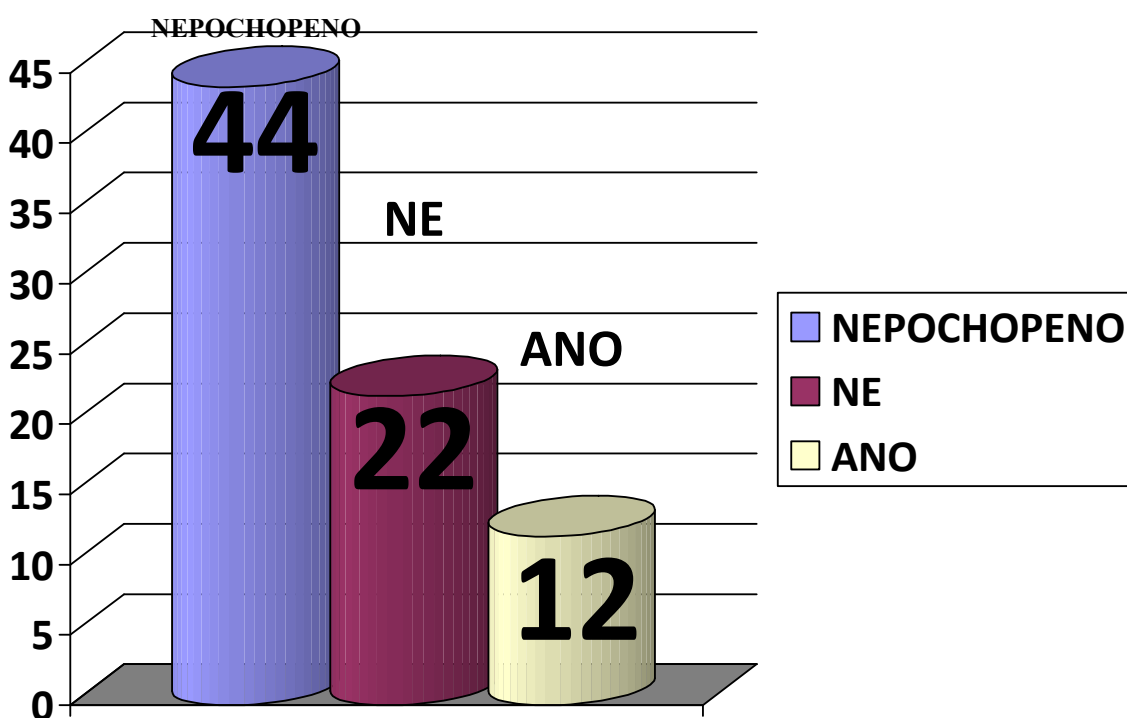


Dílčím cílem bylo ověřit hypotézu: „Čím více se blíží věk dítěte k nástupu školní docházky, tím jsou rodiče dítěte informovanější o existenci přípravných tříd“. Tato hypotéza se v dotazníkovém šetření nepotvrdila. Výsledek mohlo ovlivnit více faktorů. Dodatečně mě napadlo, že mohla nastat situace, kdy rodiče mají další dítě starší než 7 let a tuto možnost nemohli v dotazníku zohlednit. V některých mateřských školách jsem se setkala s tím, že výzkum byl ovlivněn přístupem paní učitelky. Došlo tak k extrémní situaci, kdy v rámci stejné mateřské školy byla v jedné třídě účast v anketě nulová, a v druhé třídě odpovědělo přes 90 % oslovených rodičů. Z celkového počtu 132 respondentů jsem získala tyto odpovědi ohledně věku dětí: **80** x rodiče dítěte ve věku **4 roky nebo méně** (z toho 60 % odpovědělo ANO na otázku znázorněnou v grafu č. 1, 40 % odpovědělo na tutéž otázku NE); **38** x rodiče dítěte ve věku **5 let** (z toho 53 % odpovědělo ANO na otázku znázorněnou v grafu č. 1, 47 % odpovědělo na tutéž otázku NE); **14** x rodiče dítěte ve věku **6 let** (z toho 71 % odpovědělo ANO na otázku znázorněnou v grafu č. 1, 29 % odpovědělo na tutéž otázku NE). Výsledky jsem uspořádala do grafu č. 2.

Graf č. 2



Další otázky ankety, byly koncipovány tak, aby bylo možno vyhodnotit, zda mají rodiče zájem o umístění svých dětí do přípravných tříd. Do vyhodnocení jsem zahrnula respondenty, kteří odpověděli ANO na otázku, zda ví o existenci přípravných tříd. Ale vzhledem k tomu, že více než polovina těchto respondentů (44 z celkového počtu 78, to je 56 %) nepochopilo můj záměr, buď neodpověděli vůbec, nebo zaškrtnli zároveň obě navzájem se vylučující odpovědi [*chtěl(a) bych, aby mé dítě navštěvovalo přípravný ročník, ale není to možné, přípravný ročník se v blízkosti mého bydliště nenachází*] a [*nechci, aby mé dítě navštěvovalo přípravný ročník*]. Vzhledem k tomu nemá význam přikládat těmto výsledkům důležitost. **12 respondentů** odpovědělo, že by **mělo** zájem umístit své dítě do přípravné třídy. **22 respondentů** uvedlo, že **nechtějí**, aby jejich dítě navštěvovalo přípravný ročník. I **přes** nepochopení velké části respondentů a **přes** malou účast informantů v anketě, **by děti rodičů**, kteří měli zájem umístit své dítě do přípravné třídy, **naplnily jednu přípravnou třídu**.



3. 3. 2 Kazuistiky

Kazuistika č. 1 chlapec 6 let, 9 měsíců

Průběh těhotenství a porodu v normálu.

Zdravotní stav

CMT = dědičná neuropatie. Jedná se o geneticky podmíněnou degenerativní chorobu postihující periferní nervy. Patří mezi nejčastější dědičná nervosvalová onemocnění. Kauzální terapie není známa, ale diagnostika se v posledních letech rychle vyvíjí. Tato nemoc nezkracuje délku života, ale výrazně ovlivňuje jeho kvalitu. Je často příčinou poruchy a někdy i ztráty chůze, mnohdy vede ke snížené pracovní schopnosti, později i k plné invaliditě (www.neurologiepropraxi.cz).

V rámci rodiny se vícekrát vyskytuje dědičná neuropatie. Zhoršení stavu po čtvrté dekádě věku. Chlapec má tři mladší sestry. U dvou z nich se také vyskytují příznaky CMT v kombinaci s jiným onemocněním. Chlapcův strýc má problémy s řečí. Diagnostikována dyslalie, problémy s výslovností hlásek L, R, Ř.

Aktuální stav

U chlapce se dědičná neuropatie projevuje zhoršením hrubé motoriky a špatnou stabilitou. Při chůzi vtáčí chodidla dovnitř. Na kole neumí jezdit vlivem špatné stability. Nesnáší houpačky. Přecitlivělé vestibulární vnímání. Chlapec sám udává, že nemá rád hokej, protože se hraje na bruslích. Fotbal ani jiné kolektivní hry nevyhledává. To je zřejmě způsobeno tím, že svým vrstevníkům po motorické stránce nestačí. S rodiči hodně chodí, i když se mu mnohdy nechce. Stavebnice i práci s modelínou má rád.

Chlapec má potíže s artikulací. Jazyk se jeví jako příliš uvolněný. Dolní čelist je mírně předsunuta následkem těžkého, hůře ovládaného jazyka. „*Šlape si na jazyk*“. Ve škole je mu poskytována logopedická intervence. Jedná se o rutinní opakování bez využití pomůcek. Zadané úkoly chlapec doma s rodiči procvičuje. Během školního roku zvládl vyvození hlásek T, D, N. Momentálně procvičuje hlásky C, S. Další nevyvozené hlásky: Z, Č, Š, Ž, L, R, Ř. Celkový řečový projev nejistý.

Slova básničky ani písničky si nepamatuje. Musí vynaložit velké úsilí. Melodii písniček si pamatuje dobře. Při zpívání zvládá intonovat. Slovní kopanou nezvládá, hru na tichou poštu nemá rád. Pokynům většinou porozumí. Někdy je zapotřebí úkoly vysvětlit. Je potřeba trénovat sluchovou paměť a sluchovou diferenciaci.

Lateralita je zkřížena: levé oko, pravá ruka, pravá noha, pravé ucho.

Toaletu, umývání i jídlo zvládá bez dopomoci. Obléká se sám. Umí zapnout knoflík, ale tkaničku zavázat neumí. Tuto dovednost netrénuje, nemá boty s tkaničkami. Po upozornění si sám připravuje věci do školy. Orientace v prostoru dobrá. Zvládl by dojít z domu do školy, když ho vedl do školy otec, chlapec mu ukázal cestu. Sám by nešel. Je bojácný. S kamarádem by se nebál jít.

Důvod zařazení do přípravné třídy

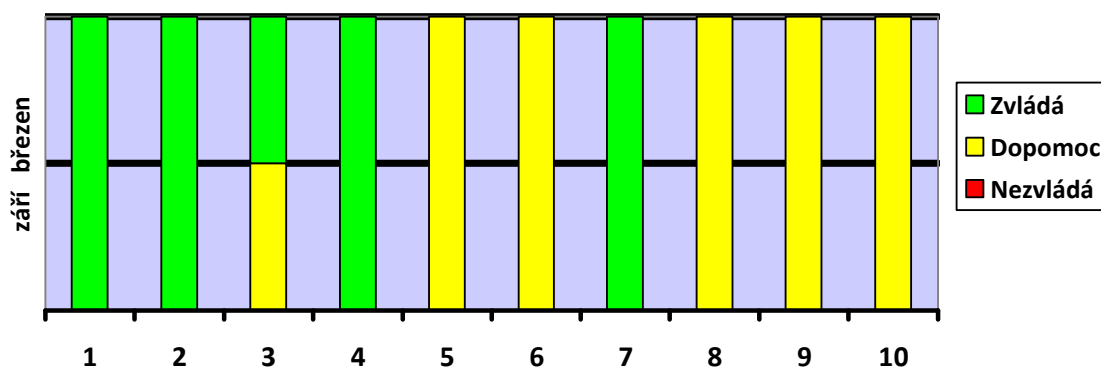
Pracovní nezralost, nižší sluchová zralost, řečová nezralost, nižší grafomotorická obratnost. Chlapec je komunikativní, ale řeč je výrazně ovlivněna vadou výslovnosti. Sám pracovat nezačíná, je nutno ho pobízet. Dlouho samostatně nepracuje. Má tendenci kopírovat práci souseda. I když se snaží, je velmi nejistý a výkony snaze příliš neodpovídají. Hraje si s věcmi na stole, pozornost je slabá a pracovní tempo nízké. V geometrických tvarech je nejistý u obdélníku, v barvách u fialové a růžové. Matematické představy jsou mírně nejisté. Úchop psacího náčiní je správný, mírně křečovitý, později více prolomený ukazovák. Nápodoba psacího písma je slabá. Zrakové rozlišování je zvládnuté. První hlásku ve slově neurčí. Sluchové rozlišování je poměrně dobré.

Doporučení

Vzhledem ke špatné stabilitě doporučuji hipoterapii. Mám velice dobrou zkušenost se zlepšením stability dítěte po zařazení hipoterapie. Při jízdě na koni bez sedla dochází k zahřátí svalů a lepšímu prokrvení končetin, to by mohlo zmírnit projevy dědičné neuropatie. Časté procvičování sluchové paměti a sluchové diferenciaci. S ohledem na zkříženou lateralitu doporučuji zařadit cviky z neurovývojové terapie dle Volemanové (2013).

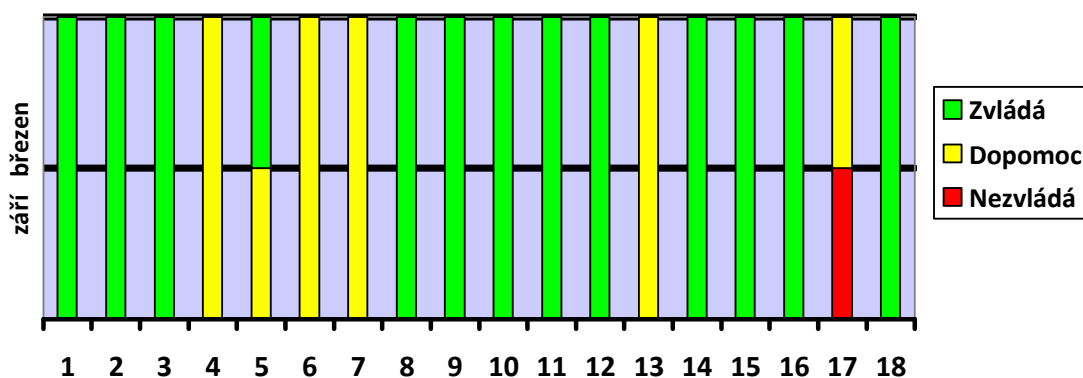
Porovnání testů sluchového vnímání a řeči dle přílohy č. 5 provedených na začátku školního roku 2013/2014 a v měsíci březnu 2014 a vyhodnocení výsledků.

Sluchové vnímání a paměť CHLAPEC 1



Chlapec se během přípravné třídy naučil rozlišovat bezvýznamné slabiky.

Řeč CHLAPEC 1



Chlapec se v průběhu přípravné třídy naučil samostatně tvořit protiklady, s dopomocí řekne jméno, příjmení a bydliště.

Přínos přípravné třídy

Chlapec je samostatnější. Lépe pracuje, úkoly do školy zvládá bez dopomoci. Projevuje se s větší sebejistotou. Orientuje se v prostředí základní školy. Chlapec se dobře začlenil do kolektivu přípravné třídy. Rád vypracovává zadané úkoly.

Kazuistika č. 2 chlapec 6 let, 10 měsíců

V 6. měsíci těhotenství lékaři diagnostikovali **srdeční onemocnění**, tachykardii plodu. Tyto okolnosti jistě mohly vést k velkým obavám matky o život jejího dítěte. Plod mohl pociťovat úzkost matky a její obavy. Lékaři důkladně monitorovali další průběh těhotenství. Porod proběhl v termínu. Chlapec byl umístěn do **inkubátoru**. Vzhledem k citlivé psychice mohl prožívat šok z odloučení od matky, strach o přežití a ztrátu pohody při uspokojování základních potřeb. Škoda, že v této krizové situaci nebylo využito poznatků konceptu bazální stimulace podle Friedlové (2007).

Zdravotní stav se v prvních týdnech po narození upravit a dnes chlapec nevykazuje známky zdravotních potíží.

V rodině má problémy s narušenou komunikační schopností starší bratr chlapce. Jde o rotacismus, neboli chybné vyslovování hlásky R. Bratr byl léčen růstovým hormonem. Chlapec zatím vyšetření neabsolvoval.

Aktuální stav

Na kole zatím jezdit neumí. Jízdu na kole a na bruslích uvedl jako neoblíbené činnosti. Pohybu se nevyhýbá, často hraje fotbal. Rád pracuje s modelínou, baví ho hry „na vaření“ a „na pečení“. Orientuje se dobře v mapách i v bludištích. Miluje spojovačky (úkoly, při kterých vzniká obrázek spojením bodů). Ve škole ho baví matematika a počítání. Nerad vybarvuje omalovánky. Chlapec je velmi komunikativní. Na tváři má neustále úsměv, je proto velmi sympatický. Dokonce mluví s pusou „do úsměvu“. Tak se dá vyvodit hláska S, přesto má chlapec potíže s výslovností sykavek a hlásek R, Ř. Umí básničky i písničky. Zvládá frázovat i intonovat. Pokynům rozumí bez potíží. Toaletu, umývání i jídlo zvládá bez dopomoci. Obléká se sám. Umí zapnout knoflík, ale tkaničku zavázat neumí. Po upozornění si sám připravuje věci do školy. Zvládl by dojít z domu do školy, ale nechce jít sám. Vyžaduje doprovod matky. Jen tak má pocit jistoty. Nezvládá zůstat sám u dědy a babičky, kteří o něj projevují zájem. Do kolektivu přípravné třídy se začlenil bez problémů. Dochází k fixaci na jednoho kamaráda, ale jinak si dokáže hrát se všemi dětmi v přípravné třídě.

Lateralita je čistě pravá.

Důvod zařazení do přípravné třídy

Logopedické obtíže, sykavky, R, Ř. **Sluchová diferenciacíe nezralá**. Z matematických představ nezvládá „o kolik“. Afektivita: pláče, kňourá. Snaží se tím unikat ze situace. **Sociální adaptibilita nepřiměřená**. Adaptace na mateřskou školu probíhala velice obtížně půl roku. Po dvou letech navštěvování mateřské školy stále ještě plakal cestou do MŠ. V průběhu dne v MŠ nezlobil, poslouchal. Těžko snáší změny. Má obavy z nového prostředí i z nových situací. V cizím prostředí je bojácný a nedůvěřivý, ale jinak velmi přátelský a komunikativní. Emocionální labilita. Stále chce mámu, neustále skáče matce do řeči, neklidný, upovídaný. Při odchodu matky do čekárny pláče, ale rychle se zklidňuje a pracuje. **Pracovní zralost podprůměrná**, lehce se rozptýlí. Nerad maluje. Držení tužky správné. Motorický neklid.

Doporučení

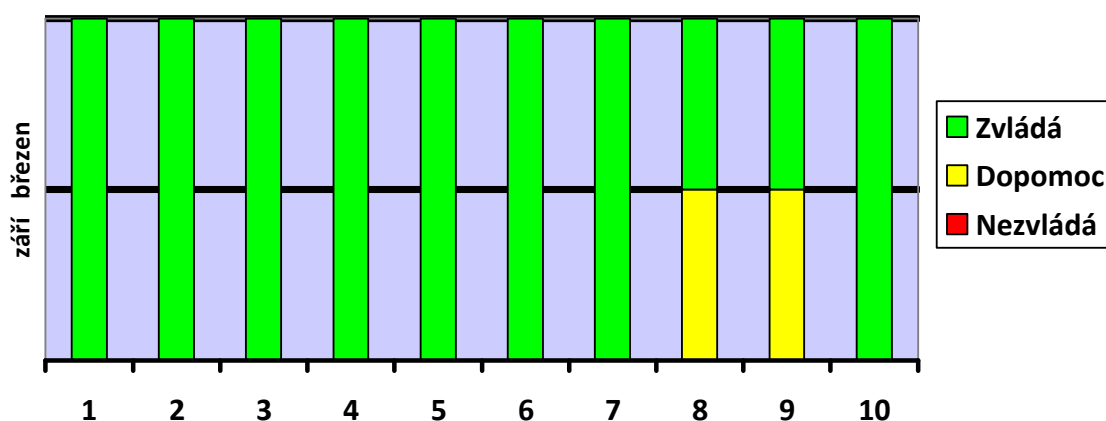
Doporučuji začlenit mezi běžné úkony dne masáže a polohování podle konceptu bazální stimulace (Friedlová, 2007). Dojde k uklidnění psychiky a chlapec si bude moct prožít pocit jistoty a bezpečí. Radikálnějším řešením je využití metody RUŠ, rychlé a účinné změny skutečnosti. Tato terapeutická metoda se zaměřuje na vyhledávání a následné zpracování negativních programů v podvědomí. Metoda řeší jakékoli prožité trauma (www.narucsvetla.wz.cz). Pro rozvoj grafomotoriky je vhodný kurz Maxík.

Přínos přípravné třídy

Chlapec lépe zvládá nepřítomnost matky, postupně se stává samostatnějším. Lépe pracuje, úkoly ve škole i doma zvládá bez dopomoci. Orientuje se v prostředí základní školy. Chlapec se dobře začlenil do kolektivu přípravné třídy. V pracovních listech již méně tlačí na psací náčiní, tahy jsou uvolněnější.

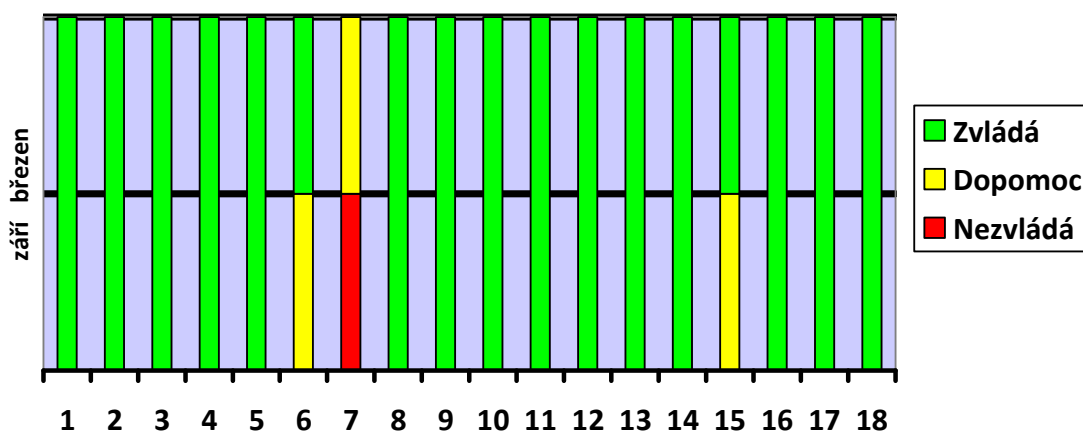
Porovnání testů sluchového vnímání a řeči dle přílohy č. 5 provedených na začátku školního roku 2013/2014 a v měsíci březnu 2014 a vyhodnocení výsledků.

Sluchové vnímání a paměť CHLAPEC 2



Chlapec se během přípravné třídy zlepšil ve sluchové analýze a syntéze. Dokáže určit počáteční i poslední hlásku ve slově.

Řeč CHLAPEC 2



Chlapec se v průběhu přípravné třídy naučil samostatně tvořit nadřazené pojmy, s dopomocí tvoří slova podobného významu (synonyma). V pragmatické rovině došlo k velkému posunu, dokáže navázat verbální kontakt i bez přítomnosti matky.

Kazuistika č. 3 chlapec 6 let, 10 měsíců

Průběh těhotenství a porodu v normálu.

Zdravotní stav

Chlapec prodělal časté **záněty středního ucha** s následnou paracentézou, propíchnutím bubínku (cs.wikipedia.org). Ve třech letech byl vyšetřen na foniatrii s výsledkem – sluch v pořádku. Matka udává, že chlapci bylo provedeno audiometrické vyšetření. Jedná se o subjektivní vyšetřovací metodu a chlapec byl příliš malý na stoprocentní spolupráci. Bylo by vhodné použít i objektivní vyšetřovací metodu (například měření otoakustických emisí). V životě chlapce se často stává, že od něj okolí očekává větší výkony. Oproti vrstevníkům je výrazně vyššího vzrůstu, proto lidé v okolí předpokládají, že je o dva roky starší. S chlapcem byla v prvním roce jeho života cvičena **Vojtova metoda** z důvodu hyperaktivity. Jedná se o metodu reflexní lokomoce. U kojenců lze touto metodou formovat centrální nervový systém a pozitivně ovlivnit proces zrání a růstu (www.rl-corpus.cz). Chlapec navštěvoval logopedickou ambulanci. Chlapec má velký mluvní apetit, ale přesto měl příliš uvolněný jazyk „jako plácačku“. V ordinaci spolupracoval velmi dobře, ale v běžném životě rady a doporučení logopeda nedokázal uplatnit.

V rámci rodiny se narušená komunikační schopnost vyskytla u staršího bratra. Chybná výslovnost hlásek R, Ř. Nyní již v normě.

Aktuální stav

Rád jezdí na kole, hraje fotbal. Při otáčení se v malém prostoru projevuje slabší koordinace pohybu. To může souviset se zhoršenou orientací v prostoru. Ale bez problému staví různě složité věže z kostek. Sám uvádí, že má rád stavebnice. Dokáže hrát karty.

Chlapec má potíže s artikulací a s výslovností sykavek a hlásek R, Ř. Stále se u něj objevují agramatismy. Používá je opakovaně i přes upozornění. Chybuje v užívání zájmen a rodů. Projevuje sníženou pasivní i aktivní slovní zásobu. Má vědomosti, ale vztahové souvislosti je nutné dovysvětlovat. Slova básničky si nepamatuje. Při nácvičku básničky musí vynaložit velké úsilí. Písničku si pamatuje, zazpívá, intonuje. Při slovní kopané má

problém se špatnou sluchovou diferenciací i malou slovní zásobou. Hru na tichou poštu nemá rád. Pokynům často neporozumí. Je zapotřebí úkoly vysvětlit jinými slovy.

Lateralita je zkřížena: **levé oko, levé ucho, pravá ruka, pravá noha**. Pokud má dítě dominantní levé ucho, zvuky jsou vysílány nejdříve do pomocného řečového centra v pravé mozkové hemisféře a pak teprve pokračují do hlavního řečového centra v levé mozkové hemisféře. Tato trasa je samozřejmě delší a pomalejší. Toto dítě má problém porozumět delším slovním instrukcím. Při výše uvedeném typu zkřížené lateralitě je doporučováno zprostředkovat dítěti učební látku aktivně, pohybem (Volemanová, 2013).

Toaletu, umývání i jídlo zvládá bez dopomoci. Obléká se sám. Při zapínání knoflíků je netrpělivý. Kličku doma nacvičuje, ale zatím nezvládá. Po upozornění si sám připravuje věci do školy. Je statečný, nebojí se jít sám. Vzor má ve starším bratrovi.

Důvod zařazení do přípravné třídy

Pracovní nezralost, grafomotorická nezralost, logopedické obtíže, psychomotorické tempo pomalejší, nezralá zraková percepce (obě osy plete), špatná orientace v prostoru.

Doporučení

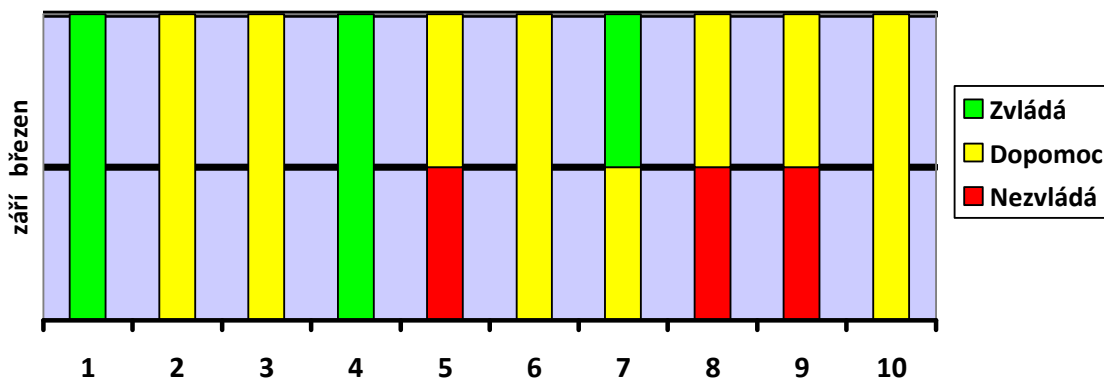
Časté procvičování sluchové paměti a sluchové diferenciaci s využitím hudby a sluchového pexesa. Doporučuji absolvovat znovu vyšetření sluchu. S ohledem na zkříženou lateralitu doporučuji zařadit cviky z neurovývojové terapie dle Volemanové (2013). Doporučuji muzikoterapii. Hrou na klavír může chlapec trénovat jemnou motoriku a zároveň bude propojovat činnost obou mozkových hemisfér.

Přínos přípravné třídy

Chlapec se zklidnil a díky přístupu paní učitelky vyučující v přípravné třídě se otevřel. Dříve byl zakřiknutý. V mateřské škole se s dětmi nekamarádil. Matka neví o žádném incidentu, který by se uskutečnil během docházky do mateřské školy. Chlapec nerad docházel do MŠ, nudil se tam. Sám uvádí, že v přípravné třídě je to lepší než v MŠ. Chlapec lépe pracuje, lépe chápe pokyny a těší se do první třídy základní školy. Matka je vděčná za existenci přípravných tříd.

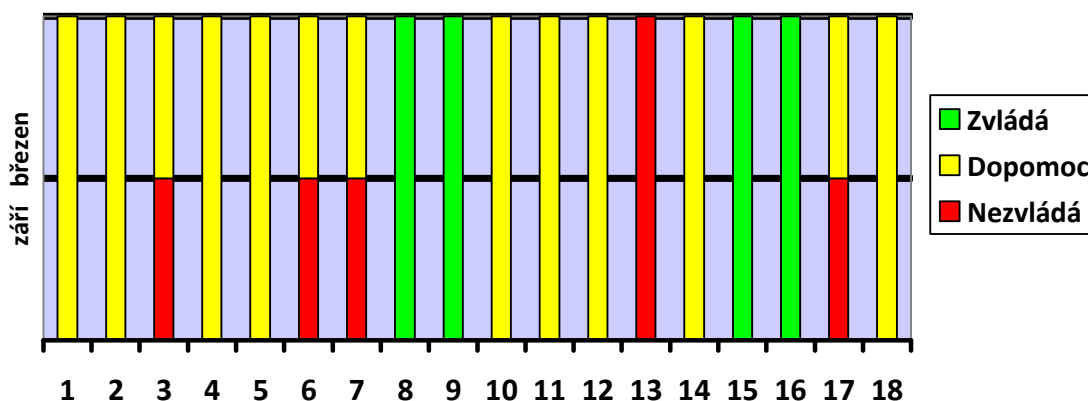
Porovnání testů sluchového vnímání a řeči dle přílohy č. 5 provedených na začátku školního roku 2013/2014 a v měsíci březnu 2014 a vyhodnocení výsledků.

Sluchové vnímání a paměť CHLAPEC 3



Chlapec se během přípravné třídy zlepšil v oblasti sluchové paměti a sluchové analýzy a syntézy. Zvládá s dopomocí zopakovat čtyři nesouvisející slova. Dokáže s dopomocí určit počáteční a poslední hlásku ve slově.

Řeč CHLAPEC 3



Chlapec se v průběhu přípravné třídy velmi zlepšil v oblasti lexikálně-sémantické roviny řeči. S dopomocí pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku, tvoří nadřazené pojmy, tvoří slova podobného významu. Pokroky jsou vidět i v pragmatické rovině řeči. S dopomocí dokáže říct jméno, příjmení a bydliště.

Kazuistika č. 4 dívka 6 let, 7 měsíců

Na konci těhotenství byla matce diagnostikována **preeklampsie** – jde o onemocnění placenty, které se projevuje komplikacemi zdravotního stavu matky. Většinou se jedná o vysoký krevní tlak spojený s únikem bílkovin do moči a otoky v oblasti nohou. Plod je ohrožen nedostatečnou funkcí placenty. To se projeví zaostáváním v růstu. Plod není dostatečně zásoben **živinami** a **kyslíkem** a v děloze mu může hrozit úmrtí. Jediným lékem a možným řešením krizové situace je ukončení těhotenství (www.rodina.cz/).

Porod proběhl za velmi dramatických okolností císařským řezem ve čtyřicátém týdnu těhotenství. Narozená dívka měla nízkou porodní váhu 2500 g. Z důvodu nedostatečného vyživování plodu v době těhotenství neměla narozená dívka žádný tuk. Dobrou zprávou pro rodiče bylo, že u dívky nebyly zjištěny žádné vývojové malformace. Dívka byla kojena a během prvních dvou měsíců života vyrovnala svou váhu na běžný standard. Momentálně nemá žádné zdravotní komplikace.

V rodině se nevyskytují žádná vážná onemocnění, ani narušená komunikační schopnost. Dívka má o dvanáct let starší sestru. S ohledem na to je vychovávána poměrně protektivně (ochranitelsky) všemi členy rodiny.

Aktuální stav

Motoricky nejistá se nejeví, ale jízdu na kole a na bruslích nezvládá. Nelíbí se jí ani tancování, ale houpačku snáší dobře. Jízdu na koloběžce zvládá. Ráda obléká panenky a imituje s nimi situace běžného života, jako je například vaření.

Dívka má potíže s artikulací. Před nástupem do přípravné třídy bylo na logopedickém pracovišti zjištěno špatné vyslovování hlásek T, D, N. Momentálně má problém s výslovností sykavek. Slova básničky ani písničky si nepamatuje. Frázování zvládá, intonaci nezvládá. Nedokáže udržet pozornost při rozhovoru s dospělým. Pokynům rozumí. Pokud jí úkol vyhovuje, pracuje bez problémů. Je velice tvůrčí. Ráda kreslí, vystřihuje, lepí. Nepotřebuje složité hračky, ráda pracuje s přírodními materiály. To odpovídá velké dávce kreativity, fantazie a inspirace. U umělecky založených lidí je upřednostňováno používání pravé mozkové hemisféry.

Lateralita je zkřížena: **levé oko, levé ucho, pravá ruka, pravá noha**. Pokud má dítě dominantní pravé ucho, má výhodu. Zvuky zachyceny pravým uchem jsou vysílány přímo do hlavního řečového centra v levé mozkové hemisféře. Ale pokud má dítě dominantní levé ucho, zvuky jsou vysílány nejdříve do pomocného řečového centra v pravé mozkové hemisféře a pak teprve pokračují do hlavního řečového centra v levé mozkové hemisféře. Tato trasa je samozřejmě delší a pomalejší. Toto dítě má problém porozumět delším slovním instrukcím. Při výše uvedeném typu zkřížené laterality je doporučováno zprostředkovat dítěti učební látku aktivně, pohybem (Volemanová, 2013). Je dobré využívat názorné pomůcky z různých materiálů, které si děti mohou osahat a zapojit tak taktilní vnímání.

Toaletu, umývání i jídlo zvládá bez dopomoci. Oblékání zvládá, ale vyčkává a ráda se nechává obsloužit. Po upozornění si sama připravuje věci do školy. Vzhledem k velice dobrým výsledkům zrakového vnímání a zrakové paměti je předpoklad, že by se měla dobře orientovat v prostoru. Ale na to, aby šla sama ze školy, je příliš pohodlná a stydí se, je svým založením spíše introvert. Ve třídě se kamarádí s menším počtem spolužáků. Spíše se fixuje na jednu nejlepší kamarádku. Sama udává, že se jí líbí pobyt v dětském kolektivu a vidí to jako největší přínos přípravné třídy. Dále uvádí, že ji nebaví úkoly v přípravné třídě. To odpovídá většímu zatížení mozku při řešení zadaných úkolů. Pokud se jí nechce pracovat, přesvědčí rodiče, že má nějaký zdravotní problém. Po odchodu ze školy se jí udělá lépe.

Důvod zařazení do přípravné třídy

Pracovní, sociální a emoční nezralost. Dívka je velmi dětská, k pracovním výkonům přistupuje se zjevnou neochotou. **Snížená sluchová diferenciaci.** Nevládá určování hlásky na konci slova. Kresba v Jiráskově testu školní zralosti obsahuje omezené množství detailů. Prsty na ruku znázorněny, ale jen v počtu 3 + 3. Naopak úkoly s využitím zrakové diferenciaci a orientace zvládla dívka bezchybně. Velký rozdíl ve výkonnosti různě zaměřených úkolů může poukazovat na špatné propojení mozkových hemisfér.

Doporučení

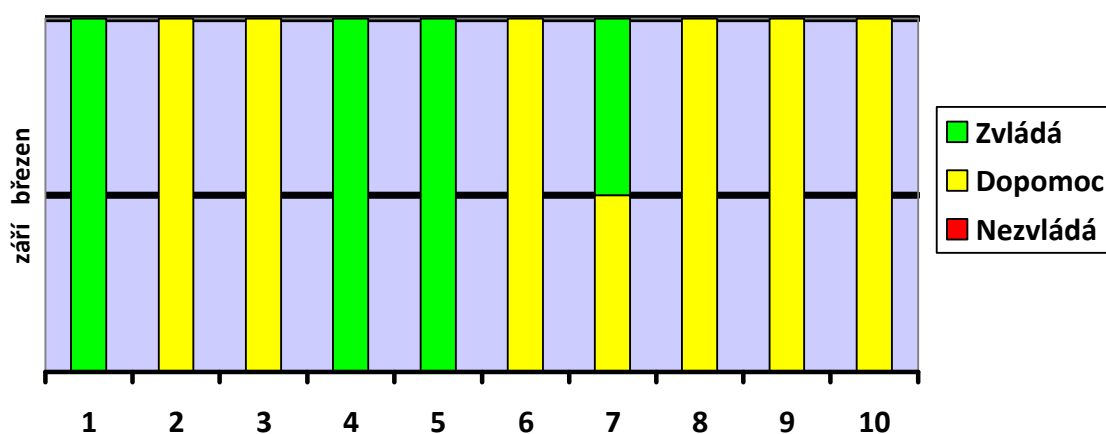
Procvičování činnosti levé mozkové hemisféry: analýzy, syntézy a logického uvažování. Trénování trpělivosti a plynulých očních pohybů. Pro zlepšení sluchové diferenciacce používání sluchového pexesa. Využití programu Maxík, hlavně křížových pohybů, které vedou k propojení činnosti obou mozkových hemisfér. S ohledem na zkříženou lateraltu doporučuji zařadit cviky z neurovývojové terapie dle Volemanové (2013). Zařazení delších vycházek s určením cíle a udržováním pozornosti v posloupnosti cesty. Následně doporučuji hovořit o důležitých meznících cesty (co jsme viděli na začátku, koho jsme potkali, kolem čeho jsme prošli). Je vhodné, aby se dívka učila číst globální metodou, neboť tato metoda využívá činnost pravé mozkové hemisféry. V oblasti sebeobsluhy doporučuji vyžadovat po dívce každý večer nachystání veškerého oblečení na další den. Hromádku oblečení uspořádat tak, aby nahoře byly kusy prádla, které si bude oblékat jako první a vespod hromádky budou kusy oblečení, které si bude oblékat jako poslední. Tím se opět bude trénovat posloupnost.

Přínos přípravné třídy

Matka dívky pochybuje o správnosti rozhodnutí zařadit dívku do přípravné třídy. To je způsobeno bravurním zvládáním úkolů, při kterých je zapojena pravá mozková hemisféra. Dívka dokonce vyžaduje učení se čtení tiskacích písmen abecedy. Je to činnost, kterou zvládá lehce. V těchto úkolech může předvést svoji kompetentnost a posílit si tak, v dobrém slova smyslu, sebevědomí. V přípravné třídě si však posiluje zvládání činností, při kterých je nutno využívat i levou mozkovou hemisféru, trpělivost, pracovní zralost, plynulé oční pohyby. Bez zapojení levé mozkové hemisféry se dítě nenaučí číst, i kdyby ovládalo znalost všech písmen abecedy. Dle mého názoru, matka udělala správné rozhodnutí, že dívku zařadila do přípravné třídy. Vzhledem k typu zkřížené laterality u dívky je zde riziko rozvoje specifických poruch učení. Nástup přímo do první třídy základní školy by mohl způsobit frustraci z nesplněných očekávání a velkého tlaku na výkon a následný rozvoj specifických poruch učení (například dyslexie).

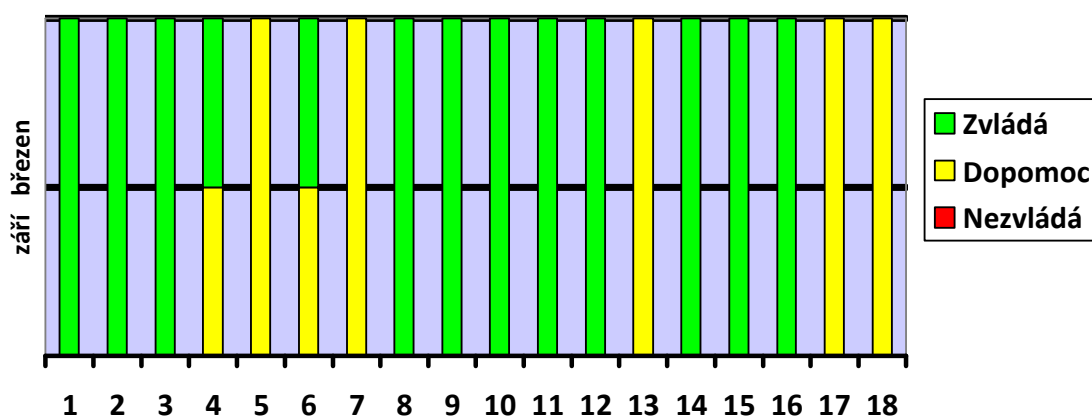
Porovnání testů sluchového vnímání a řeči dle přílohy č. 5 provedených na začátku školního roku 2013/2014 a v měsíci březnu 2014 a vyhodnocení výsledků.

Sluchové vnímání a paměť DÍVKA 4



U dívky byl zaznamenán pokrok v oblasti sluchové analýzy a syntézy. Konkrétně v určování počtu slabik.

Řeč DÍVKA 4



V průběhu přípravné třídy došlo u dívky ke zlepšení v lexikálně-sémantické rovině. Dokáže již samostatně bez dopomoci interpretovat pohádky a příběhy bez obrázkového doprovodu a dokáže vytvořit nadřazené pojmy (například zelenina, ovoce).

Kazuistika č. 5 chlapec 6 let, 7 měsíců

Průběh těhotenství a porodu v normálu.

Zdravotní stav dobrý.

Tělesnou konstituci má drobného vzrůstu. Matka je také štíhlá a drobná. Při vyšetření na foniatrii zjištěn tympanogram typu C. Není považován za normu, ale na druhou stranu není dostatečným diagnostickým kritériem. Zároveň foniatrické pracoviště uvádí hraniční nález u otoakustických emisí. Zvětšené nosní mandle.

V rodině se mluví pouze rusky. S českým jazykem se chlapec setkával v logopedické mateřské škole a nyní v přípravné třídě. Rodina není bilingvní. Chlapec se spíše ocitl v bilingvní životní situaci. Doma používá rodnou ruštinu. Od tří let mluví rusky ve větách. Do tří let používal jen jednoslovné věty. Měl diagnostikován opožděný vývoj řeči. Česky začal mluvit až v logopedické mateřské škole.

Aktuální stav

V důsledku zvětšených nosních mandlí a dýchání pusou může docházet k nedostatečnému okysličování mozku a následné snadné unavitelnosti. Chlapec se jeví jako pomalý. Bez dopomoci nekomunikuje. Při dotazování na kamarády stále dokola odpovídá, že má sestřičku (mladší). Básničky neumí, těžko si je pamatuje. Písničky nezpívá, neintonuje. Pokynům většinou nerozumí. Jezdí na kole, houpačky snáší dobře. Toaletu, umývání i jídlo zvládá bez dopomoci. Obléká se sám. Umí zapnout knoflík, tkaničky nepoužívá. Po upozornění si sám připravuje věci do školy. Orientace v prostoru dobrá. Zvládl by dojít z domu do školy. Šel by i sám, nebál by se.

Lateralita je zkřížena: levé ucho, nevyhraněná ruka, pravá noha, pravé oko.

Důvod zařazení do přípravné třídy

Nezvládnutá znalost českého jazyka, mírná sociální nezralost, opožděný vývoj řeči a opožděný vývoj grafomotorických schopností.

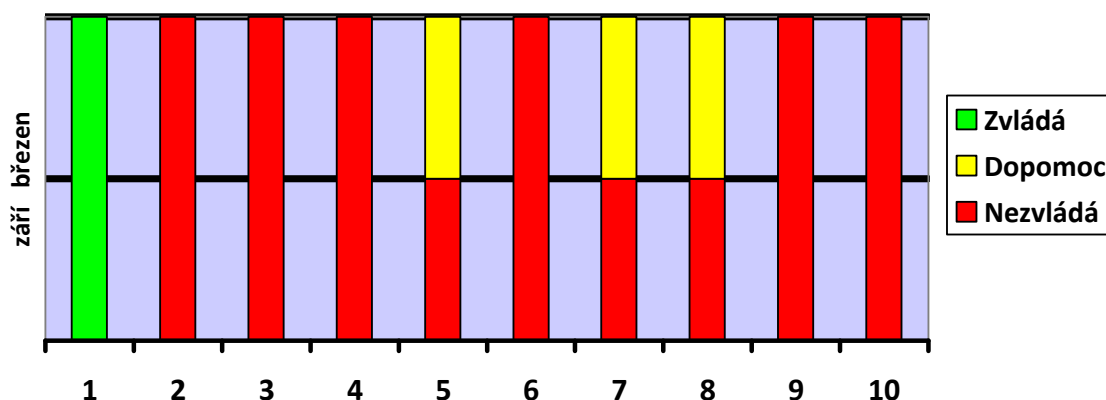
Doporučení: Bylo by vhodné zopakovat vyšetření na foniatrii. Navrhuji odloučené pracoviště motolské nemocnice v ulici Na Mrázovce, kde působí doktor Myška. Pro podporu výuky českého jazyka doporučuji časté využívání doprovodných vizuálních materiálů. Zařazování motorických her za doprovodu básniček a písniček s ohledem na upřednostňování používání levého ucha. S ohledem na nevyhraněnou lateralitu ruky doporučuji každodenní procvičování jemné motoriky. Tak se dosáhne v krátkém čase vyhranění laterality ruky. Bez vyhranění laterality ruky není vhodné začít školní docházku do první třídy základní školy. Je nutno rozhodnout, kterou rukou bude chlapec psát.

Přínos přípravné třídy

Chlapec měl možnost během celého školního roku rozšiřovat svou pasivní slovní zásobu v českém jazyce. Každý den může trénovat používání aktivní slovní zásoby při výuce i při hrách v dětském kolektivu. Lépe se domluví. Chlapec je samostatnější. Lépe pracuje, úkoly do školy zvládá bez dopomoci. Orientuje se v prostředí základní školy. Chlapec se začlenil do kolektivu přípravné třídy i přes jazykovou bariéru.

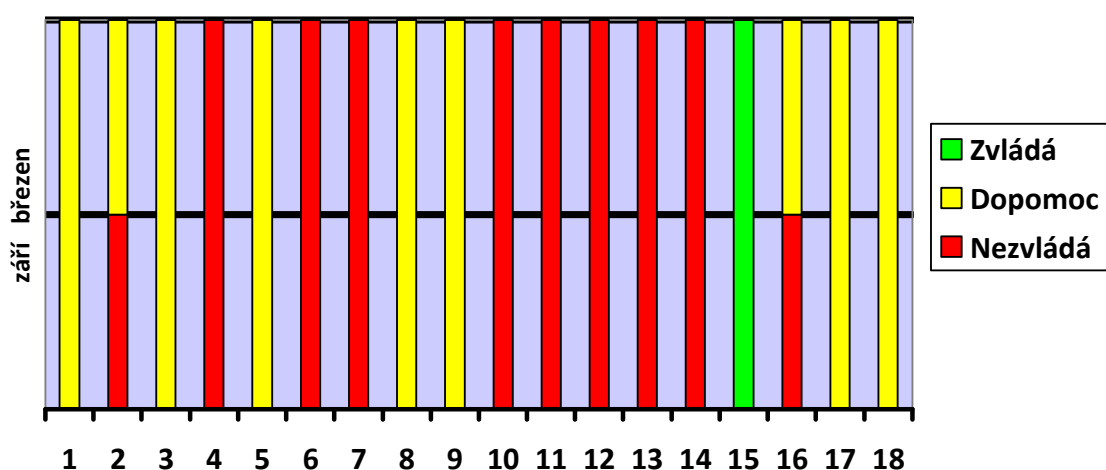
Porovnání testů sluchového vnímání a řeči dle přílohy č. 5 provedených na začátku školního roku 2013/2014 a v měsíci březnu 2014 a vyhodnocení výsledků.

Sluchové vnímání a paměť CHLAPEC 5



Chlapec se během přípravné třídy zlepšil v oblasti sluchové paměti. Nyní již dokáže s dopomocí zopakovat čtyři nesouvisející slova. Také sluchová analýza a syntéza je lepší. Chlapec s dopomocí určí počet slabik a určí počáteční hlásku slova.

Řeč CHLAPEC 5



Chlapec se v průběhu přípravné třídy zlepšil v popisu obrázků. Také již dokáže vést dialog s dopomocí.

3.4 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ, DISKUZE

Mohlo by se zdát, že výsledky dotazníkového šetření nedopadly nejlépe. Respondenti u některých otázek nepochopili můj záměr. Hypotéza byla vyvrácena, ale zároveň mohlo dojít ke zkreslení výsledků šetření. Přesto si troufám tvrdit, že po ukončení dotazníkového šetření je mnohem více rodičů, kteří vědí, co je to přípravná třída. S jistotou mohu říci, že všichni respondenti, kteří se ankety zúčastnili, vědí, že **přípravné třídy existují**. A to bylo mým hlavním cílem. Jako důkaz změny veřejného povědomí o přípravných třídách mohu uvést fakt, že od příštího školního roku 2014/2015 **bude** v tomto městě **zřízena první přípravná třída**. A já snad mohu doufat, že jsem mohla být jedním z impulzů tohoto rozhodnutí.

V kazuistikách jsem **přehledně a názorně doložila** posun ve vývoji komunikačních schopností dětí zařazených do přípravné třídy. To bylo mým dalším cílem. Dílčím cílem bylo **zjistit názor rodičů** na přínos přípravných tříd a možnost vyjádřit se k chodu přípravných tříd. Většina matek hodnotí přínos přípravných tříd **velmi pozitivně** a je si vědoma pokroků, které děti udělaly díky speciálně pedagogickému přístupu paní učitelky. Někdo z nich, ale může **pochybovat** o správnosti rozhodnutí zařadit své dítě do přípravné třídy a někdo jiný nemusí vidět rozdíl mezi intervencí přípravné třídy a mateřské školy. Tito rodiče by mohli získat oporu právě ve vyhodnocení testování na začátku a na konci školního roku.

Momentálně takovéto výstupy neprodukují ani pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra ani logopedické ordinace. Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra vytváří diagnostiku, na základě které jsou děti zařazeny do přípravné třídy. Vyhodnocení po ukončení intervence, se ale nedělá. Logopedické ordinace jsou na tom obdobně. Většinou ani neevidují, zda jsou děti v jejich péči zařazeny do přípravné třídy. V rámci přípravné třídy probíhá slovní hodnocení, které se podobá vysvědčení během školní docházky. V této bakalářské práci je navržena propracovanější varianta s jasným a přehledným vyhodnocením.

Jedinou, zato stoprocentní výhradou k chodu přípravných tříd ze strany rodičů dětí zařazených do přípravné třídy je snaha vedení školy izolovat přípravné třídy od chodu

základní školy. Nedochozí k tomu na všech základních školách, jen na některých. Původní úmysl byl jistě dobrý. Důvodem této snahy může být zabránit šikaně, ale dovolím si označit toto jednání za zbytečné a dokonce kontraproduktivní. Vždyť cílem přípravné třídy je mimo jiné i postupná socializace, pozvolné přivykání dítěte na sociální roli žáka základní školy, splynutí s rytmem školní docházky a nácvik orientace v prostorech základní školy. To vše je těžko uskutečnitelné, pokud má škola vyčleněn zvláštní vchod pro přípravnou třídu na opačné světové straně než je vchod pro ostatní žáky základní školy a vyučování začíná později. Pak místo k integraci dochází spíše k vyčlenění dětí i rodičů.

3. 5. DOPORUČENÍ PRO PRAXI

S ohledem na zamezení vytváření podmínek pro **pozitivní diskriminaci** jedné části populace, by bylo vhodné doporučit změnu znění § 47 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. **Rozšířit cílovou skupinu**, pro kterou jsou přípravné třídy určeny (sociálně znevýhodněné) o děti se zdravotním postižením a děti se zdravotním znevýhodněním.

Považuji za vhodné zavést **testování školní připravenosti** všech dětí zařazených do přípravných tříd. A to na začátku a na konci školního roku. Při testování je nutno využít speciálně pedagogické diagnostiky dětí. Doporučuji využít metodický materiál dle Bednářové (2011). Základní školy, na kterých jsou zřízeny přípravné třídy, by tak získaly **cenný materiál** k vyhodnocení pedagogických výsledků přípravných tříd.

Při vyhodnocování výsledků testů je nutno nezapomínat na **míru znevýhodnění** dětí, při hodnocení pedagogické intervence vyučujících. U dětí s některými druhy postižení nebo znevýhodnění je zapotřebí mnoho trpělivosti a velké pedagogické nadání vyučujícího k dosažení relativně malého pokroku ve vývoji.

Výsledky vyhodnocení testů by byly **silným argumentem** pro zvýšení prestiže učitelek vyučujících v přípravných třídách i **pro zvýšení prestiže** samotných přípravných tříd. Zároveň by výsledky testů byly **zpětnou vazbou pro rodiče** dětí při zhodnocení správnosti jejich rozhodnutí zařadit své děti do přípravné třídy.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit výši informovanosti rodičů dětí v předškolním věku o existenci přípravných tříd. Případně upozornit na existenci přípravných tříd rodiče, kteří zatím neslyšeli o existenci přípravných tříd. A to v oblasti, kde se přípravné třídy nevyskytují. Pomocí kvantitativní metody ankety, jsem zjistila, že v dané oblasti odpovědělo 59 % respondentů ANO na otázku, zda vědí o existenci přípravných tříd. Zároveň všichni zúčastnění byli informováni o existenci přípravných tříd. Dílčím cílem je ověření hypotézy: „Čím více se blíží věk dítěte k nástupu školní docházky, tím jsou rodiče dítěte informovanější o existenci přípravných tříd.“ Tato hypotéza nebyla potvrzena. Dalším dílčím cílem bylo zjistit míru zájmu respondentů zařadit děti do přípravných tříd. Z celkového počtu 132 respondentů, projevilo zájem zařadit své dítě do přípravné třídy celkem 12 rodičů. Dalším cílem je zdokumentovat přínos přípravných tříd v přípravě dětí s narušenou komunikační schopností na nároky školní docházky a prokázat potřebu zařazovat do přípravných tříd děti s narušenou komunikační schopností. Použila jsem kvalitativní metody kazuistiku a strukturovaný rozhovor. V kazuistikách jsem přehledně a názorně doložila posun ve vývoji komunikačních schopností dětí zařazených do přípravné třídy. Využila jsem propracovanou metodiku dle Bednářové (2011). V jednotlivých kazuistikách je zároveň prokázána potřeba zařazení do přípravné třídy. Dílčím cílem je zjistit názory rodičů dětí umístěných v přípravných třídách na vliv přípravných tříd na vývoj těchto dětí i názory na každodenní chod přípravných tříd. Většina matek hodnotí přínos přípravných tříd velmi pozitivně a je si vědoma pokroků, které děti udělaly díky speciálně pedagogickému přístupu paní učitelky. Jedinou výhradou k chodu přípravných tříd ze strany rodičů dětí zařazených do přípravné třídy je snaha vedení některých základních škol izolovat přípravné třídy od chodu základní školy.

Závěrem si dovoluji uvést doporučení pro praxi. Bylo by vhodné změnit znění § 47 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a rozšířit tak cílovou skupinu, pro kterou jsou přípravné třídy určeny (sociálně znevýhodněné) o děti se zdravotním postižením a děti se zdravotním znevýhodněním. Dále považuji za vhodné zavést testování školní připravenosti všech dětí zařazených do přípravných tříd na začátku a na konci školního roku.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník pro rodiče předškolních dětí
2. Strukturovaný rozhovor s rodiči žáků zařazených v přípravné třídě
3. Strukturovaný rozhovor se žáky přípravných tříd
4. Speciálně pedagogické zhodnocení učitelky přípravné třídy s navrženou strukturou
5. Tabulky pro vyhodnocení školní připravenosti v oblasti sluchového vnímání a komunikačních schopností dle metodiky Bednářové (2011)

PŘÍLOHA ČÍSLO 1

DOTAZNÍK *(pro rodiče)*

Tento dotazník bude využit pro bakalářskou práci studentky Pedf UK Praha – obor speciální pedagogika. Téma práce: „Žák s narušenou komunikační schopností v přípravném ročníku“. Cílem dotazníku je zjistit, zda mají rodiče informace o existenci přípravných tříd a zda mají o toto vzdělávání zájem.

1. Jsem rodičem dítěte/děti ve věku

- ☐ 4 roky nebo méně
- ☐ 5 let
- ☐ 6 let
- ☐ 7 let

2. Vím o existenci přípravných tříd

- ☐ ANO
- ☐ NE

3. Do přípravné třídy jde

- ☐ každé dítě před nástupem do ZŠ
- ☐ některé děti před nástupem do ZŠ
- ☐ každé dítě s odkladem nástupu do ZŠ
- ☐ některé děti s odkladem nástupu do ZŠ
- ☐ nevím

4. Mé dítě absolvovalo zápis do ZŠ

- ☐ ANO
- ☐ NE

5. Mé dítě má odklad nástupu do ZŠ

- ☐ ANO
- ☐ NE

6. Chtěl/a bych, aby mé dítě navštěvovalo přípravný ročník, ale není to možné

- ☐ přípravný ročník se v blízkosti mého bydliště nenachází
- ☐ přípravný ročník v blízkosti mého bydliště má již plnou kapacitu

7. Nechci, aby mé dítě navštěvovalo přípravný ročník

☐

Vyplněný dotazník, prosím, odevzdejte do MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě.

Děkuji za Váš čas.
Jana Malinová

PŘÍLOHA ČÍSLO 2

Rodiče - strukturovaný rozhovor

Jméno dítěte:

Průběh těhotenství a porodu v normálu

Komplikace:

Nemoce:

V rodině problémy s řečí

Jaké:

Členové rodiny mluvící cizím jazykem

Kdo:

Motorika leze chodí

Řeč žvatlání i napodobivé první slova

komunikační záměr verbálně

Co je to? Proč?

básnička písnička

Sebeobsluha: zvládá nezvládá

- Toaleta
- Umývání
- Jídlo
- Oblékání
- Samostatný pohyb
- Příprava do školy

Oblíbený pohyb dítěte:

Oblíbené hry dítěte:

Pexeso, slovní fotbal, kreslení, puzzle, stavebnice, tichá pošta, slepá bába, jezdí na kole, leze na stromy, průlezky, poslouchá čtené pohádky

Přínos PT: ano ne

v čem:

Porovnání zápis loni x letos:

Bude chodit na tuto ZŠ?

Návrhy na zlepšení chodu PT:

PŘÍLOHA ČÍSLO 3

Dítě – strukturovaný rozhovor

Jméno:

Narozeno:

Oblíbené hry:

Neoblíbené hry:

Co Tě baví v PT:

Co Tě nebaví v PT:

Básnička

Písnička

Máš hodně kamarádů?

Máš oblíbeného kamaráda?

Když si chceš na něco hrát, hrají si s Tebou?

Jsi rád(a), že chodíš do této třídy?

Těšíš se do školy?

PŘÍLOHA ČÍSLO 4

Učitelka – speciálně pedagogické zhodnocení

Jméno dítěte:

Motorika:

Sluch:

Zrak:

Intelligence:

Lateralita:

Oko

Ruka

Noha

Ucho

Sebeobsluha:

Řeč:

- Výslovnost
- Gramatika
- Slovní zásoba
- Soc. zralost
- Porozumění pokynům

PŘÍLOHA ČÍSLO 5

Jméno dítěte:

Sluchové vnímání a paměť

	Naslouchání	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Naslouchá příběhu, pohádce			

	Sluchové rozlišování (sluchová diferenciacce)	nevládá	vládá s dopomocí ukáže obrázek	vládá samostatně
2	Rozliší slova bez vizuálního podnětu – znělé a neznělé hlásky, sykavky zem-sem ples-pleš tělo-dělo noc-nos vozy-vosy kos –koš kosa - koza pije -bije pupen - buben			
3	Rozliší bezvýznamové slabiky tam-dam dyn-din dlo-plo zni-zny tam-tam tyl-tyl čil-žil kni-kny don-don díl-dyl fal-val pny-pny hal-chal del-děl bro-bro těk-tek			

	Sluchová paměť	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
4	Zopakuje větu z více slov			
5	Zopakuje 4 nesouvisející slova			

	Sluchová analýza a syntéza	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
6	Vyhledá rýmující se dvojice			
7	Určí počet slabik			
8	Určí počáteční hlásku slova			
9	Určí poslední souhlásku ve slově (les)			

	Vnímání rytmu	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
10	Napodobí rytmus (2-4 tóny, více)			

Jméno dítěte:

Řeč

	Lexikálně - sémantická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Má věku přirozenou slovní zásobu			
2	Smysluplně popíše, co je na obrázku			
3	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			
4	Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu			
5	Tvoří protiklady			
6	Tvoří nadřazené pojmy			
7	Tvoří slova podobného významu			
8	Řeči v okruhu běžného hovoru rozumí			
9	Instrukcím dobře rozumí			

	Morfologicko - syntaktická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
10	Mluví ve větách a souvětích			
11	Užívá všechny druhy slov			
12	Mluví gramaticky správně			
13	Pozná nesprávně utvořenou větu			
14	Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru			

	Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
15	Přirozeně navazuje verbální kontakt			
16	Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			
17	Řekne jméno, příjmení, bydliště			
18	Užívá oční kontakt			

	Foneticko - fonologická rovina	
19	Výslovnost	
20	Artikulační obratnost	
21	Jiné (narušení plynulosti řeči)	

POUŽITÁ LITERATURA

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČÁDA, F. *Studium řeči dětské. II, Vývoj dětské zásoby slovní*. Praha: Dědictví Komenského, 1908. 102 - [IV] s. Spisy Dědictví Komenského; Č. 96.

DAMBORSKÁ, M., KOCH, J. *Psychologie a pedagogika dítěte: učební text pro střední zdravotnické školy (obor dětských sester)*. 2., přeprac. vyd. Praha: SZdN, 1969. 229, [2] s.

DOLEŽALOVÁ, A. *Metodika činnostního učení v přípravném ročníku a v předčtenářském období 1. ročníku*. 1. vyd. Brno: Tvořivá škola, 2012. 39 s. ISBN 978-80-87433-17-1.

FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 168 s. Sestra. ISBN 978-80-247-1314-4.

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 167 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní*. Vyd. 1. V Brně: Komenium, 1948. 46 s. Pedagogické informace; sv. 4.

JEDLIČKA, I. *Vývoj řeči* in ŠKODOVÁ, E. a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.

KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou: Určeno pro posl. fak. pedagog.* 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 173 s.

KEREKRÉTIOVÁ, A. *Vývin řeči u dětí s rázštěpom*. 2. vyd. Bratislava: Ústav zdravot. výchovy, 1991. 18 s. Pokyny chorým; 136.

- KERN, H et al. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006. 287 s. ISBN 80-7367-121-2
- KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KLEPLOVÁ, V., PILNÁ, D. *Našemu sluníčku: buď fit od narození po školu*. Olomouc: ANAG, 2006. 207 s. ISBN 80-7263-357-0.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 1. souborné vyd. Praha: Kalich, 1992. 140 s. ISBN 80-7017-492-7.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 158 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KŘIVÁNEK, Z., Wildová, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.
- KUCHARSKÁ, A. et al. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Současné trendy v logopedické péči in Česká logopedie ...* Praha: Česká logopedická společnost, [196-]- . Makropulos. Malá řada.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011. 190 s. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
- MATĚJČEK, Z., KLÉGROVÁ, J. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011. 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MICHEL, G. F., MOORE, C. L. *Psychobiologie: biologické základy vývoje chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 480 s. ISBN 80-7178-116-9.
- OHNESORG, K. *Fonetická studie o dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Filosofická fakulta university Karlovy, 1948. 178, [3] s. Práce vědeckých ústavů; Sv. 52
- OSTATNÍKOVÁ, D. *Neurobiologická východiska inkluzivní pedagogiky* in LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. 1. vyd. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1979. 170 s. Spisy Univerzity J.E. Purkyně v Brně. Filozofická fakulta = Opera Universitatis Purkynianae Brunensis. Facultas philisophica; č. 219.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 89 s. Skripta. ISBN 80-244-1233-0.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008. 294 s. ISBN 978-80-7367-406-9.
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986. 224 s. Knižnice speciální pedagogiky.

ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 186 s. Skripta. ISBN 978-80-7414-395-3.

ŠMELOVÁ, E. a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3345-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.

VOLEMANOVÁ, M. *Přetrvávající primární reflexy, opomíjený faktor problémů učení a chování*. [Praha]: Red tulip, ©2013. 155 s. ISBN 978-80-905597-0-7.

VYGOTSKIJ, L. S., PRŮCHA, J. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. 135 s. Psychologie. ISBN 80-7178-943-7.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon) ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

<http://www.rl-corpus.cz/rl-corpus-co-je-to-vojtova-metoda.html> [cit. 30.3.2014]

<http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2006/03/09.pdf> [cit. 26.3.2014]

<http://www.rodina.cz/clanek5640.html> [cit. 28.3.2014]

<http://www.narucsvetla.wz.cz/poradna-salome.html> [cit. 29.3.2014]

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Tympanometrie> [cit. 29.3.2014]